T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

İREM GİRGİN

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. GÖKHAN ILGAZ

EDİRNE, 2021

Tezin Adı: İngilizce Öğretmenlerinin Üstün Yeteneklilerin Öğretimine İlişkin Özyeterliklerinin Belirlenmesi

Hazırlayan: İrem GİRGİN

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özyeterliklerinin belirlenmesidir. Bununla birlikte araştırma özyeterlik durumlarının yaş, mesleki kıdem ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediğini tespit etmeye çalışmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma 2020-2021 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 352 (291 kadın, 61 erkek) gönüllü öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin öğretimine ilişkin özyeterlikleri" ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için veri seti random olarak ikiye bölünmüştür. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapılar doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçeğin güvenirlikleri her iki veri setinde de incelenmiştir. Hazırlık boyutunun AFA veri seti için Cronbach-Alfa katsayısı 0,89 iken DFA veri seti için 0,86'dır. Sınıf boyutunun AFA veri seti için Cronbach-Alfa katsayısı 0,83 iken DFA veri seti için değeri 0,78 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için yapılan analiz sonucu AFA veri seti için Cronbach-Alfa katsayısı 0,88 ve DFA veri seti için 0,87 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma hesaplanmış; normallik varsayımlarının sağlandığı durumlarda t testi ve tek yönlü varyans analizi, sağlanmadığı durumlarda Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçeğin her iki altboyutunda ve toplam puanlarda İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının 100 üzerinden 80 civarında olduğu yani İngilizce öğretmenlerin üstün yetenekli eğitimine ilişkin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik puanlarının yaş değişkeni ile yükseldiği görülmüştür. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının mesleki kıdem düzeylerinin yükseldikçe arttığı bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde bir fikir birliğine varılamadığı görülmüştür. Bu belirsizliğin giderilmesi için bu konuda çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin özyeterliklerini ölçen bir ölçek elde edilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik veya tüm öğretmenlere yönelik üstün yeteneklilere ilişkin özyeterlik ölçeklerinin çalışması yapılabilir. Tüm bunlara ek olarak, ölçek incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 5.madde olduğu görülmüştür. Bunu takip eden en düşük ortalamaya sahip maddelerin 2. ve 8.maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin davranış kontrolü, Bireysel Eğitim Programını uygulama ve sınıf kontrolü gibi konularda özyeterlik puanlarının diğer maddelere oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitimlerde bu konular ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli Bireyler, İngilizce Öğretimi, Özyeterlik

Name of Thesis: Determining the Self-Efficiency of the English Teachers for the Education of Gifted Students

Prepared by: İrem GİRGİN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the self-efficiency levels of the English Language Teachers towards the gifted student education. In addition, this research examined English Language Teachers' self-efficacy levels according to age, pofessional seniority and gender variables. This research in relational screening model was carried out with 352 volunteer English Language Teachers (291 women, 61 men) who worked in the 2020-2021 academic year in the Educational Institutions related to the Ministry of National Education in Turkey. To collect data, "English Language Teachers' self-efficiency Scale Towards Gifted Education" scale was used. For the validity analysis of scale, the data set was randomly divided into two. The structures obtained by exploratory factor analysis were tested with confirmatory factor analysis. The reliability of the scale was examined in both data sets. It is found that Cronbach-Alpha coefficient of the Preparation dimension was 0,89 for the EFA data set and it was found as 0,86 for the CFA data set. Also Cronbach-Alpha coefficient of the Class dimension was 0,83 for the EFA dataset and it was found to be 0,78 for the CFA dataset. As a result of the analysis for the whole scale, the Cronbach-Alpha coefficient was found to be 0,88 for the EFA data set and 0,87 for the CFA data set. In the analysis of the data, the mean and standard deviation were calculated; T test and one-way analysis of variance were used when normality assumptions were met, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test were used when not.

According to the results of the study, it was found that self-efficiency beliefs of English Language Teachers towards education of gifted students in both sub-dimensions and total scores of the scale were around 80 out of 100. Therefore it was revealed that teachers' self-efficacy beliefs were high. Also, the results of the analysis showed that self-efficiency beliefs of English Language Teachers towards the

education of gifted students increased with the age variable. In addition to these results, it was found that the self-efficacy beliefs of English Language Teachers increased as their teaching Professional seniority levels increased. Lastly, there was no significant difference in the whole scale and its sub-dimensions related to gender variable.

In addition to that, literature review of the studies examining teachers' professional seniority and gender variables revealed that, a consensus could not be reached. In order to eliminate this ambiguity, further studies are needed on this subject. As a result of this study, a scale measuring self-efficacy of English Language teachers regarding the education of the gifted individuals was obtained. In future studies, self-efficacy scales of teachers towards gifted student education can be studied for teachers in different branches or for all teachers. On the other hand analysis of the scale revealed that item with the lowest average on the scale was the 5th item. It was determined that the items with the lowest mean following this were the 2nd and 8th items. Examination of these items showed that, self-efficacy scores of English teachers in subjects such as behavior control, implementation of the Individual Education Program and classroom control were lower than the other items. Therefore, these issues can be addressed in in-service trainings for English teachers.

Keywords: Gifted Education, English Language Teaching, Self-efficiency

ÖNSÖZ

İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik özyeterliklerinin mesleki kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenleri ele alınarak incelendiği bu ölçek çalışmasının her aşamasında bilgi birikimiyle çalışmamı farklı açılardan ele almamı sağlayan, her türlü olumlu tavrıyla beni cesaretlendiren ve motive eden, gerçek bir öğretmen vasfıyla bana her zaman yol gösteren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde birçok kişinin desteği olmuştur. Ölçek çalışmamın geliştirilmesi sürecinde değerli görüşlerinden yararlandığım, araştırmama katkıda bulunan değerli hocalarım, Derya GİRGİN, Fatih DERELİ, Eren Halil ÖZBERK, Nur CEBECİ, Tolga ARICAK, Cem BALÇIKANLI, Durmuş ÖZBAŞI, İbrahim COŞKUN, Vesile YILDIZ, Mehmet YAVUZ, Yıldırım TUĞLU, Gürcü ERDAMAR, Sinem DÜNDAR, İrem ALTAN AKSU, Zeynep KURTULMUŞ, Zeynep AKKUŞ, Alper ASLAN, Hasan Said TORTOP, Gülten Feryal GÜNDÜZ ve Menekşe ESKİCİ'ye saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında yanımda olup benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım aileme çok teşekkür ederim.

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BYF: Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı

BİLSEM : Bilim Sanat Merkezi

IQ : Intelligence Quality

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

s: Sayfa

Std. Sapma: Standart Sapma

ÜYB : Üstün Yetenekli Birey

ÜYETÖ: Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği

vd: ve diğerleri

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 9
BÖLÜM II **10**
İLGİLİ LİTERATÜR VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**
2.1. Zekâ Kavramı 10
2.2 Üstün Yeteneklilik 15
2.3. Toplumda Bir Engel Olarak Üstün Yeteneklilik 21
2.4. Üstün Yetenekli Bireylerde İngilizce Eğitimi 23
2.5. Öğretmen Özyeterliklerinin Ölçümü 29
BÖLÜM III **32**
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR **32**
3.1.Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Özyeterlikleri 32
3.2.İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlikleri 33
BÖLÜM IV **35**
YÖNTEM **35**
4.1. Araştırmanın Modeli 35
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 35
4.3. Veri Toplama Araçları 36
4.3.1.Madde Havuzunun Oluşturulması 36
4.3.2. Uzman Görüşünün Alınması ve Kapsam Geçerliği 36

4.3.3. Ölçeğin Uygulanması 38
4.3.4. Ölçek Verilerinin Analizi 38
4.4. Verilerin Analizi 51
BÖLÜM V 52
BULGULAR 52
4.1.Alt Problem/Öğretmen özyeterlikleri 52
4.2.Alt Problem /Öğretmenlerin yaş dağılımı 53
4.3.Alt Problem/ Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı 54
4.4.Alt Problem/ Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı 54
BÖLÜM VI 56
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 56
5.1. Sonuç ve Tartışma 56
5.2. Öneriler 60
KAYNAKÇA 61
EKLER 82
EK-1 82
Etik Kurul İzni 82
EK-2 85
İngilizce Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Özyeterlikleri Ölçeğinin İlk Hali 85
EK-3 86
İngilizce Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Özyeterlikleri Anketi ve Ölçeği 86
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ ANKETİ 86
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ 87

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcıların dağılımı……34

Tablo 3.2. Kapsam geçerliği…….……36

Tablo 3.3. AFA için maddelerin normallik dağılımı……38

Tablo 3.4. Her iki faktör analizine ait sonuçlar ……...……40

Tablo 3.5. DFA için maddelerin normallik dağılımı……42

Tablo 3.6. Sınıf faktörünün sonuçları……...……45

Tablo 3.7. Hazırlık faktörünün sonuçlarını …….……45

Tablo 3.8. Ayırma geçerliği analizinin sonuçları…….……46

Tablo 3.9. Güvenirlik analizinin sonuçları……47

Tablo 4.1 Öğretmenlerin özyeterliklerinin dağılımı……. ……52

Tablo 4.2. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının dağılımı……...53

Tablo 4.3. Öğretmenlerin yaş dağılımı……..……53

Tablo 4.4 Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı…..…….……54

Tablo 4.5. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı…….……54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Birinci faktör analizi sonucunda yığılma grafiği……40

Şekil 3.2. İkinci faktör analizi sonucu yığılma grafiği……41

Şekil 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları……44

BÖLÜM I

GİRİŞ

Üstün yetenekli birey kelimesini açıklayabilmek için birçok farklı tanım yapılmıştır. İngilizcede üstün yetenekli birey kavramından bahsedilirken "gifted" veya "talented" kelimeleri kullanılmaktadır. Bu kelimelerin anlamlarına göre, üstün yetenekli bireyler, tanrı tarafından bir armağan bahşedilmiş ve yetenekli bireylerdir (Akarsu, 2004). Türkiye'de yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren bu bireylerden bahsedilirken "üstün yetenekli" veya "üstün zekâlı" kavramları kullanılmıştır (Sak, 2014). Günümüzde ise Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) yönergesine göre üstün yetenekli bireylerden bahsedilirken 'özel yetenekli' kavramı kullanılmaktadır (MEB, 2016).

Üstün yetenekli öğrenci, akranlarına kıyasla fiziksel, sosyal, duygusal veya bilişsel bağlamlardan biri veya birkaçı alanında ortalamanın üstünde beceri gösteren bireydir (Stephens ve Karnes, 2000). Üstün yetenekli bireylerin eğitimi son yıllarda hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında üzerinde durulan konulardan biridir. Üstün zekâlı ya da üstün yetenekli birey kavramı sadece akademik başarıyı kapsamamaktadır. Bu bireylerde akademik başarının yanı sıra üstün yetenekli bir birey sanatta, sporda ya da başka birçok alanda yetenek görülebilir. Bu alanlar liderlik, sanatkarlık veya spor olabilir (Reynolds ve Birch, 1988).

Bazı araştırmacılar üstün yetenekli bireyleri, yaratıcı düşünme becerilerine göre belirlerken, bazı çalışmacılar liderlik özelliklerine göre bu bireyleri tanımlamışlardır (Çepni, Gökdere ve Küçük, 2002). Üstün yetenekli bireyler genel anlamıyla, bir ya da birden çok alanda akranlarına kıyasla ortalamanın üstünde bir beceri sergileyen bireylerdir. Örneğin bu bireyler sanat alanında normalin üstünde başarılı olabilirler, ya da spor alanında ortalamanın üstünde başarılı olup çok iyi futbol oynayan sporcular olabilirler (Kılıç, 2015). Bu bireyler, akranlarına kıyasla belirli alanlarda normalin üstünde denebilecek şekilde bir gizilgüç taşırlar ve bir veya birden fazla alanda oldukça yeteneklidirler (Akkanat, 2004).

Üstün yeteneklilik birden fazla alanda kendini gösterebilir; bireyin kalıtımla beraber getirdiği zekâsal özellikleriyle çevresel faktörlerin etkisiyle gelişen, algılama, analiz etme becerisi, dil becerileri gibi alanlarda ortalamanın üstünde yetenekler üstün yetenekliliğe işaret ediyor olabilir (Baykoç, 2010). Tarih boyunca üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Karnes, Stephens ve James, 2000). Buna ek olarak, üstün yetenekli bireylerin eğitiminin yabancı dil eğitimi çerçevesinde ele alınması da önem arz etmektedir.

Yabancı dil eğitimi sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik gibi birçok alanda etkileşim içinde bulunan tüm insanlar için gereklidir. Bu gereklilik dünyada birçok alanda Türkiye'yi temsil eden/edecek olan üstün yetenekli çocukların eğitiminde de oldukça etkilidir. Birçok başarıya sahip olan bu çocukların ileriki yıllarda yabancı dil problemi ile karşılaşmaması için yabancı dil eğitimlerinde öğretmenlerinin görüşlerinin ve bu bireylere karşı tutumlarının etkisi büyüktür. Öğretimi yapılan dil eğitiminin özel gereksinimlere ihtiyaç duyan üstün ve özel yetenekli öğrenciler için olması özel yöntemler, yaklaşımlar ve programlar gerektirir (Beşkardeş, 2007).

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin eğitimini yabancı dil eğitimi çerçevesinde inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Bain, McCallum, Bell, Cochran ve Sawyer (2010) 95 üniversite öğrencisinin yabancı dil öğrenmeye olan yatkınlıklarını, tutumlarını incelemiş ve bu katılımcılardan üstün yetenekli oldukları belgelenen 25'inin diğer öğrencilere göre istatistiksel olarak dil öğrenimine daha yatkın oldukları ve dil öğrenimine daha pozitif bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Garfinkel, Allen ve Neuharth-Prtichett (1992) üstün yetenekli bireylerin dil eğitiminde Krathwohl'un eğitimsel kazanım taksonomisine bağlı olarak duygusal hedeflerinin öğretim programlarına entegre edilmesini öne sürmektedir. Türkiye bağlamında, Okan ve Işpınar (2009) BİLSEM bünyesinde eğitim gören 105 üstün yetenekli bireyin İngilizce öğrenmedeki tutumlarını incelemiş, öğrencilerin %97'sinin yabancı dil öğrenmeye ilgisinin olduğu, sadece %8'inin İngilizce öğrenmenin zor olduğu görüşünde olduğunu belirlemiştir.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Metin, Şenol ve İnce (2017) öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu

olduğunu belirlemiş ve Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek ve Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma boyutlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve *üstün yeteneklilere özel* hizmetlere karşı olma boyutuna ilişkin tutumları arasında, kadınların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Yıldırım ve Öz (2018) de aday öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve Özel Eğitim dersini alan öğrencilerinin tutumlarının lehine bir anlamlı fark olduğunu belirlemişlerdir. Yoleri ve Çetken (2018) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Kurnaz ve Arslantaş (2018) sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli bireyler için hazırlanan farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitimi üzerine görüşlerini incelemiştir. Sönmez (2017) İlkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Ergun ve Çetin (2019) Fen öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumların cinsiyet, akademik ortalama, anne, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi açısından farklılık göstermediğini belirlemiştir. Üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki çalışmalar göstermektedir ki, öğrencilerin yabancı dil eğitimine karşı tutumlarının incelendiği çalışmalar ağırlıkta olmaktadır.

Son yıllarda eğitim ortamında önemli bir değişken olarak görülmekte olan öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin mesleki faaliyetleri sürecinde karşılaştıkları zorlukları, etkin bir şekilde idare etme yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir ve öğretmenlerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Barni, Benevene ve Danioni, 2018; Çakıroğlu 2008). Öğretmen özyeterliğine yönelik yapılmış olan bir çalışmaya göre, öz-yeterlik, eğitim bağlamının ayrılmaz bir parçasıdır (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011). Öz-yeterlik, öğrencilerin akademik başarısı, sınıf yönetimi gibi içsel faktörlerden etkilendiği gibi, bazı dışsal faktörlerden de etkilenebilmektedir (Abu-Tineh vd., 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörler göz önüne alındığında, ortaya, öğretmenin sınıftaki davranışları, eğitime verilen çaba, bireyin hedef, istek ve arzularıyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Araştırmalar göstermektedir ki, yüksek özyeterlik seviyesine sahip olan eğitimciler, daha yüksek seviyede mesleki tatmin yaşamakta, buna kıyasla daha düşük seviyelerde işe bağlı stres yaşamaktadır (Caprara vd., 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin

özyeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar eğitim ortamlarının etkililiği açısından önem taşımaktadır.

Güneş (2015) sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz-yeterliklerindeki artışın, üstün yeteneklilerin tutumunda bir artışa da işaret ettiğini bulmuştur. Oral (2017) okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve özyeterliklerini araştırdığı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, üstün yetenekli bireyleri tanımada daha yetkin olmak ve onlara hem duygusal hem de akademik açıdan gerekli ve uygun desteği sağlayabilmek için destekleyici eğitimlere ihtiyaç duyduklarını bulmuştur. Dinçer (2019) ise yüksek lisans veya doktora yapmış olan, yaratıcılık ve sorumluluk anlamında becerili ve planlama açısından deneyimli olan öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine olan özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Üstün yetenekli bireyler toplum içerisinde avantajlı bir grup olarak algılansa da, bu bireylerin yaşadıkları psikolojik, sosyal ve fizyolojik bazı problemler üstün yetenekli bireylerin toplum içinde kaynaşmasını etkileyebilmektedir. Üstün yetenekli bireyler üzerine yapılan bu çalışma ile hem bu bireylerle ilgili farkındalığın artırılması hem de öğretmenlerin önemli bir grup olan üstün yetenekliler ile ilgili özyeterliklerinin ölçülmesi planlanmıştır.

Üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki çalışmalar göstermektedir ki, öğrencilerin ve öğretmenlerin tutumlarının incelendiği çalışmalar ağırlıkta olmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin, okulöncesi öğretmenlerinin, özyeterliklerini araştıran çalışmalar bulunmaktayken, İngilizce öğretmenlerinin bu alandaki özyeterliklerini ölçmeyi amaçlayan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu araştırma alanyazındaki belirtilen bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli eğitimine ilişkin özyeterlikleri yaş, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri ele alınarak incelenmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçek geliştirilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışma "Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik algıları nasıldır?" ana problem cümlesine cevap aramaktadır. Bu problem cümlesinin incelenmesinde 4 alt problem cümlesi belirlenmiştir:

1. İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin özyeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterliklerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?
3. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine göre (öğretmen olarak çalışma yılı) üstün yetenekliler eğitimine ilişkin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyete göre, üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu çalışma ayrıca şu alt amaçları da kapsamaktadır:

1. İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi
2. İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin yeterliliklerinin, yaş açısından incelenmesi
3. İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin yeterliliklerinin mesleki tecrübelerine göre incelenmesi
4. İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin yeterliliklerinin cinsiyet açısından incelenmesi

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda hem dünyada hem de Türkiye'de önemle üzerinde durulan konular arasında üstün yetenekli bireylerin eğitimi vardır (Kılıç, 2015). Üstün yetenekli bireylerin tespit edilip bu çocuklara gereken eğitimin sağlanması önem taşımaktadır. Tanılama süreci olarak adlandırılan bu süreçte en büyük görev öğretmene düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenin üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında gerekli tutuma ve görüşlere sahip olması gerekmektedir (Seyhan, 2015).

Literatürde üstün yetenekli birey kavramı, akranlarına kıyasla daha üstün becerilere sahip, yaratıcılık, sanat, akademik ve liderlik gibi birden çok alanda yetenek veya kabiliyet taşıyan, bilgiyi akranlarına kıyasla daha hızlı analiz edebilen bireyler olarak tanımlanmıştır (Renzulli, 1986; Renzulli, 2012; Wagner ve Sternberg, 1982). Üstün yetenekli bireyler, farklı gelişim alanları için özel eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla eğitsel bağlamda üstün yetenekli bireyler incelendiğinde, bu bireylerin eğitiminde rol alan eğitici kadrosunun nitelikleri de önem taşımaktadır (Piske, Stoltz ve Machado, 2014).

Üstün yetenekli birey eğitiminden bahsedildiğinde, bu bireylerin becerilerini daha etkin biçimde kullanabilmeleri için normal eğitim programlarının üstün yetenekli bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaktaki yeterlikleri sorgulanmaktadır. Dolayısıyla bu bireyler için hazırlanacak olan eğitim programlarının çok yönlü ve bu bireylerin zihinsel gelişimlerini destekleyecek özelliklerde olması gerekmektedir (Meador,1996; Steiner ve Carr, 2003). Üstün yetenekli bireylere uygulanacak eğitim programlarının önem arz ettiği kadar, eğitimcilerin bu konudaki bilgileri ve yeterlikleri de önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerini ifade eden kavram öz-yeterlik ile ilişkilendirilmektedir.

Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik, bireyin belirlenen bir amaca yönelik davranışlarını başarılı olmak için yönlendirebilmesi olarak ifade edilmiştir. Bandura (1993), öz yeterliği yüksek olan bireylerin diğer bireylere kıyasla stratejik anlamda daha esnek, bilişsel anlamda daha becerikli ve motivasyonlarını artırıcı fonksiyonlara sahip olduğunu belirtmiştir. Alanyazında yapılmış çalışmalar, çeşitli stresli durumlar

ile başarılı bir biçimde baş edebilme yeterliliğine sahip bireylerin, genel öz-yeterliği yüksek olan kişiler olduklarını ve görevlerini daha etkili biçimde yerine getirdikleri ortaya çıkarmıştır (Schwarzer, 1992). Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone'un 2006 yılında yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenci memnuniyeti arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, genel öz-yeterlik seviyesi daha yüksek olan eğitimciler zorlu görevleri daha etkili biçimde tamamlayabilmektedirler (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öğretmen öz-yeterliğine ilişkin yapılmış çalışmalar göstermektedir ki, yüksek öz yeterliğine sahip olan öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemlerini derslerinde kullanmakta, ders planlamasını etkili bir biçimde yapmakta, ders organizasyonunu etkili biçimde sağlayabilmekte, daha iyi konu bilgisine sahip olmaktadırlar (Cantrell ve Callaway 2008; Cantrell, Young ve Moore 2003; Cousins ve Walker 2000; Riggs 1995; Ross 1998; Muijs ve Reynolds 2002). Dolayısıyla, öğretmen öz-yeterliği eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, öz-yeterliği yüksek öğretmenler, zor öğrencilere etkili bir şekilde öğretebileceklerine inanmaktadır (Baleghizadeh ve Shakouri, 2017). Bir diğer deyişle, öğretmenin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik özyeterliği, üstün yetenekli bireylere gereken eğitim ortamının sağlanması açısından önemlidir.

Öğretmen öz-yeterliği kavramı, genel bir özgüven yapısından ziyade alana, göreve ve bağlama özgü olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmen öz-yeterliğine ilişkin farklı disiplin alanlarında çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin özyeterlikleri konusunda yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür.

Yabancı dil eğitimi sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik gibi birçok alanda farkındalık yaratmak adına etkili ve tüm insanlar için gereklidir (Garfinkel, Allen ve Neuharth-Prtichett, 1993). Hayes'a (1998) göre, dil yetenekleri ile öğrenme yeteneği arasında yakından bir ilişki mevcuttur. Sözel anlamda üstün yetenekli bireyler, üstün dil becerilerine ve gelişmiş dil haznesine sahip olduklarından dolayı dili daha yaratıcı bir biçimde kullanabilmektedirler (Allen, 1992). Dolayısıyla sözel alanda üstün yetenekli bireyler, dil öğreniminde yeteneklerini uygulayabilecek konumdadırlar.

Deveau'ya (2006) göre, yüksek öğrenme yeteneğine sahip bireyler, gerekli yönlendirme sağlanırsa, doğasında bulunan gelişmiş sözel ve üst düzey düşünme becerilerini bir katalizör olarak kullanarak, dilbilimsel karşılaştırmalar yapmakta ve dilsel bağlamda hızlı bir yeterlik gelişimi kazanabilmektedirler. Ayrıca, Gallagher (1976) ve Dean (1998) dillerin yapısal kavramlarına hakim olan bireylerin dil öğrenmenin ötesinde, öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmede diğer bireylere kıyasla daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda üstün yetenekli bireylere ingilizce öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Alibakshi, Nikdel ve Labbafi, 2020).

Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron ve Osher (2020), çocukların gelişimlerinin tüm boyutları ile desteklendiğinde, bireylerin yetenek, güven ve motivasyonlarında gelişme sağladıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, üstün yetenekli bireylerin dil becerilerinin desteklendiğinde, dilsel anlamdaki yeteneklerinin gelişeceği düşüncesini desteklemektedir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretim sürecinin kalitesini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine mesleki özyeterliklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Hem küresel hem de yerel birçok alanda bizleri temsil eden üstün yetenekli bireylerin ileriki hayatlarında yabancı dil problemi yaşamaması için yabancı dil eğitimlerinde öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve kabiliyetlerinin incelenmesinin bu öğrencilerin yetişmesinde önemi büyüktür.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmanın başlıca sayıltıları şunlardır:

1) Ölçek uygulamaları ingilizce öğretmenleri tarafından samimi ve gönüllü olarak cevaplanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1) Araştırma ölçme aracının ölçtüğü veriler ile sınırlıdır.
2) Araştırma verilerinin toplanmasında oluşabilecek veri kaybı ve eksik veri araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecektir.

3) Araştırma sonuçları teorik olarak temel alınan ilgili görüşler sonucu hazırlanan ölçekler elde edileceğinden, sonuçların yorumlanması sadık kalınan teorik yapıya bağlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada adı geçen bazı kavramlar aşağıdaki tanımlarıyla beraber kullanılmıştır.

Zekâ: Akıl yürütmeyi, problem çözmeyi ve öğrenmeyi sağlayan genel zihinsel yetenek (Colom, Karama, Jung ve Haier, 2010).

Üstün Yetenek: Zekâ, yaratıcılık, spor, sanat, liderlik kapasitesi ya da akademik alanlarda ortalamaya kıyasla daha yüksek seviyede başarı sergileme durumu (Manning, 2006).

Üstün Yetenekli Birey: Akranlarına kıyasla, üstük bilişsel becerilere sahip olan ve üstün akademik performans gösteren birey (Vötter ve Schnell, 2019).

Bellek: Karmaşık ve farklı bir yapıdan oluşan algılama, dil ve hareket gibi psikolojik ve nörolojik süreçleri sağlayan aygıt (Foster, 2002).

Özyeterlik: Kişinin belirlenmiş performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan kişisel inancıdır (Artino, 2012).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zekâ Kavramı

Üstün yetenekli bireylerden bahsedildiğinde zekâ kavramının tanımını yapmak gerekmektedir. Literatürde zek kavramına yönelik yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalara rağmen, zekâyı tanımlamak, eğitimcileri ve araştırmacıları yıllardır zorlamakta olan bir bilmecedir (Lynch ve Warner, 2012). Zekânın tanımlanmasında yaşanan problemlerin birkaç nedeni bulunmaktadır, bunlardan birincisi zekâ kavramının tanımının aynı anda hem tartışmalı hem de karmaşık olmasıdır (Hamsher, 1998). Zekâyı tanımlamada yaşanan bu güçlük zekânın doğası gereği değil ancak zekâyı oluşturan kavramların doğası gereği meydana gelmektedir (Neisser, 1979). Zekâ kavramıyla ilgili çalışmalar yapmış bazı araştırmacılar zekâ olgusunu nicel olarak ele alıp farklı tanımlar sunmuşlardır, bazı araştırmacılar ise zekânın çok yönlü bir kavram olduğunu ve zekânın nitel boyutlarının mevcudiyetini vurgulamışlardır (Dolu ve Ürek, 2017). Günümüzde, zekâ üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar ve bu konuya ilgili eğitimciler ortak bir paydada buluşmuşlar ve bireylerin birden fazla zekâ türüne sahip olduğunu, öğrenmenin bu zekâ türlerinin etkisinde ve genetik, çevresel birden fazla faktörün karmaşık bir kombinasyonu şeklinde gerçekleştiğini kabul etmektedirler (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010). Yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır ki, zekâ olgusu, sözel ve mantıksal akıl yürütme yeteneği, çevreye adapte olabilme becerisi, soyut düşünebilme kabiliyeti gibi alt kavramlarda anlam bulmuştur ve birden fazla alanda gösterilen yetenekte görülen bir olgu olmasından dolayı zekâ kavramı üzerine yapılan tanımlar da farklı bilim insanları tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır (Açıkgöz, 2005; Köknel, 2003; Pfeifer ve Scheier, 2001).

Bunlardan ilki 1869 yılında Galton'un yapmış olduğu tanımdır. Galton zekâ ile ilgili ilk çalışmaları yapmıştır ve zekâdaki bireysel farklılıkların, "doğal yetenek" olarak adlandırdığı becerilerin, toplumda normal oranda dağıldığını iddia etmiştir (Galton, 1869). Galton, zekâ ile ilgili çalışmalarında, boy, ağırlık, fiziksel güç, tepki süresi, görsel ve işitsel keskinlik gibi kabaca üç düzine niceliksel ölçümden oluşan

“antropometri” sini kullanarak bu farklılıkları değerlendirmeye çalışmıştır (Galton, 1883). Galton, çabukluğun ve diğer fiziksel niteliklerin insanları avantajlı kılması nedeniyle, genel zihinsel yetenek için iyi bir gösterge sağlayacağını teorileştirmiştir, bir diğer deyişle, Galton zekânın tepki süresi ile ölçülebileceğini öne sürmüştür (Galton, 1889). Binet ve Simon (1905) Fransa’da yürüttükleri çalışmalarda, zekâ ölçümünde bir alternatif ortaya sunmuşlardır. Çalışmalarında okul müfredatına ayak uyduramayan öğrencileri incelemiş ve odaklandıkları “zihinsel yaş” kavramının Galton’un “antopometrik doğal yetenek” kavramından daha ölçülebilir olduğunu ortaya koymuşlardır (Binet, 1905). Binet ve Simon’un geliştirdiği “Binet-Simon” zekâ ölçeği ilk zekâ testlerinden birisi olarak, zekâ alanında diğer çalışmalara ışık tutmuştur (Binet ve Simon, 1916). Daha sonra Charles Spearman (1904), iki faktörlü zekâ teorisini ortaya koymuştur. Spearman, bir bireyin birden fazla yetenekte genel zekâsını temsil eden bir “g” faktörü olduğu ve ikinci bir faktör olan “s” faktörünün, bir bireyin belirli bir alandaki özel yeteneğine işaret ettiği sonucuna varmıştır (Spearman, 1904; Spearman, 1927). Thurstone (1938), 56 farklı zihinsel yetenek testinden elde edilen verileri analiz ettikten sonra, zekâyı ifade eden bir genel faktör yerine temel zihinsel yetenek belirlemiş ve bunların zekânın işareti olduğunu öne sürmüştür. Thurstone’a göre bu yetenekler, sözlü anlama, sözel akıcılık, sayısal beceri, uzamsal görselleştirme, algısal hız, hafıza becerisi ve tümevarımlı akıl yürütmedir (Thurstone, 1938). Stern, zekâyı bir bireyin düşüncesini yeni, gereksinimlere bilinçli olarak uyarlayabilme kapasitesi ve yeni yaşam koşullarına genel bir zihinsel uyumluluk yakalayabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Stern, 1938). Stern, Binet’in zekâ ile ilgili çalışmalarından etkilenmiş ve zekâ alanındaki çalışmaların bulgularını gözden geçirerek zekâ testi sonuçlarını tek bir sayı olarak ifade etmek fikrini geliştirerek, ortaya yeni bir kavram çıkarmış ve çocuğun mental yaşının kronolojik yaşına bölümünün 100 ile çarpılmasıyla zekâ katsayısının bulunabileceğini ifade etmiştir (Stern, 1914). Terman, ise zekâyı bireyin soyut düşünebilme becerisi olarak tanımlamıştır (Terman,1921). Terman daha sonradan Stanford-Binet zekâ ölçeğini uyarlamış ve ölçeğin genel zekâyı ölçebildiğini fakat duygusal özellikleri ölçemediğini belirtmiştir (Terman, 1916). Robert Sternberg’in zekâya ilişkin teorisi, zekânın analitik, yaratıcı ve pratik olmak üzere üç temel yönü olduğunu önermektedir (Sternberg, 1985). Sternberg’in zekâya yönelik çalışmaları analitik zekâ, yaratıcı zekâ

ve pratik zekâ arasında bir denge ihtiyacı olduğunu belirtmiş, bireyin hayatta başarılı olabilmek için analitik, yaratıcı ve pratik zekâ türlerini en iyi şekilde kullanması gerektiğini, aynı zamanda bu alanların herhangi birinde mevcut olabilecek zayıflıkları telafi etmesi gerektiğini ifade etmiştir (Sternberg 1988). Gardner, zekâyı kültürel bir ortamda sorunları çözmek veya bir kültürde değeri olan ürünler yaratmak için etkinleştirilebilen bilgiyi işlemeye yönelik biyopsikolojik bir potansiyel olarak tanımlamıştır (Gardner, 2000). Son olarak Gardner, geleneksel zekâ anlayışına hitap eden IQ testlerinin zekâyı tam anlamıyla ölçmekte yetersiz olduğunu belirtmiştir ve 1983 yılında yayınladığı kitabıyla çoklu zekâ kuramını açıklamıştır, bu teoriyle beraber klasik tek tip zekâ anlayışına meydan okuyarak, insanlarda, sözel zekâ, matematiksel zekâ, içsel zekâ, sosyal zekâ, kinestetik zekâ, uzamsal zekâ, müziksel zekâ, sosyal zekâ ve doğasal zekâ olmak üzere, sekiz türde zekâ olduğunu, her bireyde farklı zekâ türlerinin bulunabileceğini savunmuştur (Gardner,1983; Gardner, 1993). Bilim insanlarının zekâ kavramını daha iyi anlamlandırabilmek adına yaptıkları bu çalışmalar eğitim şartlarının iyileşmesinde de etkili olmuştur (Clark, 2008).

Zekâ kavramının tanımlanması bakımından, yapılmış çalışmalar ışığında bir yorum yapmak gerekirse, zekânın algılama, bellekte tutabilme, karar verebilme yetisine sahip olma ve sahip olduğu bilgilerden yararlanarak sonuca gelebilme, düşünebilme ve algılama şeklinde zihinsel bir örüntü sürecinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Sternberg, 1988; Thurnstone 1938). Bireyde, elde edilen bilgilerin depolanması, bilgi hakkında bir karara varabilme, bilgilerin nitelik olarak gözden geçirilebilmesi gibi bilişsel süreçler zekâ sayesinde sağlanmaktadır denebilir (Heuer, 1999).

Zekâ, temellerine inildiği zaman genetik, bilişsel ve toplumsal birkaç etmenden meydana gelmekte olan bir olgudur (Shakeshaft, et al., 2014). Zekâ olgusunun tanımında da olan görüş ayrılıklarından görüldüğü gibi, zekânın kaynağının ne olduğu, zihinsel becerilerin kökeninin nereden geldiği hakkında da görüş ayrılıkları meydana gelmiştir. Bazı bilim insanları, zekânın biyolojik yanını ele alarak bu konuda çalışmalar yapmış ve zekânın kalıtımsal olarak aktarıldığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar ise, çevresel etkenlerin zekânın gelişmesinde belirleyici faktör olduğunu savunmuşlardır (Onan, 2010).

Zekânın geliştirilmesinde çevresel etkinin ve kalıtsal olarak gelen zekânın etkililiğini belirleyebilmek amacıyla bir takım çalışmalar yapılmıştır. Darwin (1871), yüksek derecede zekâ'nın içgüdülerle ilişkili olduğunu savunmuş ve zekânın bazı kalıtımsal modifikasyonlarla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Halstead (1951), bütünleştirici alan faktörü, soyutlama faktörü, güç faktörü ve yön faktörü olmak üzere dört biyolojik temelli beceri olduğunu ileri sürmüş ve bu becerilerin beynin ön loblarının işleyişiyle ilişkilendirmiştir. Hebb ise, iki tür zekâ olduğunu savunmuş, "A" zekâsının doğuştan gelen bilişsel potansiyel olduğunu, "B" zekâsının da gelişim sonucu meydana gelen beynin işleyiş biçimi olduğunu ifade etmiştir (Hebb, 1949). Piaget'ye göre, zekâ, tüm çocuklarda, yeni bilgilerin mevcut bilişsel yapılara özümsenmesi ve bu yapıların yeni bilgilere uyum sağlaması sürecinde sürekli değişen denge yoluyla gelişmektedir, piaget bu anlamda zekâ gelişimini indekslemek için geleneksel testlerden oldukça farklı yöntemler geliştirmiştir (Piaget,1972). Lev Vygotsky (1978), tüm entelektüel yeteneklerin kökeninin sosyal olduğunu savunmuştur. Vygotsky geleneksel zekâ testlerinin "statik" yani hali hazırda geliştirilmiş zekâyı ölçtüğünü iddia etmiş ve bu testlerin "yakınsal gelişim alanı"nı, yani bir çocuğun destekleyici bir yetişkinden uygun yardımla ulaşabileceği performans seviyesini göz ardı ettiğini ileri sürmüştür (Vygotsky, 1962). Luria, beynin, beyin sapı ve orta beyin yapısında mevcut bir uyarılma birimi, geçici paryetal ve oksipital loblarda duyusal bir giriş birimi ve frontal korteksteki bir organizasyon ve planlama birimi olmak üzere zekâya ilişkin üç ana bölümden oluştuğunu ve beynin bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için bölümlerinin farklı kombinasyonlarda etkileşime giren karmaşık bir yapı olduğunu savunmuştur (Luria, 1966; Luria,1973). Luria (1980) daha sonraki çalışmalarında "*planning, attention, simultaneous and successive teorisi*" ile bu iddialarını yapılandırmış, beynin yapılarının işlevsel yönleri bakımından sınıflandırıldığında, planlama, dikkatli ardışık işleme ve eşzamanlı işleme olmak üzere duyusal girdi yeteneklerinin alt kümeleri olarak ifade etmiştir.

Dünyaya gelen her birey, ailevi mirasındaki genetikleri de beraberinde getirirler. Bu etkenleri ortaya çıkaracak olan, bireyin hayatının devamında etkili olacak çevresel etmenlerdir. Bu çevresel etmenlere doğum öncesi, sonrası ve doğum anındaki koşullar, aile, arkadaş çevresi, eğitim, fiziksel kapasite gibi bazı kriterler örnek verilebilir. Kişiyi doğumundan itibaren etkileyen bu elementler, genetik potansiyelin

ne kadarının başarıya ulaşacağını da belirlemektedir (Dönmezer, 2003). Zihinsel becerilerin genetikle gelen bir olgu olduğu çoğu araştırmacı ve bilim insanı tarafından benimsenmiş bir görüştür (Mollon et al., 2021).

Zekânın üzerinde çevre faktörlerinin etkili olabileceğine yönelik fikirler 1600'lü yılların başlarında atılmaya başlanmıştır. Zekâ'yı çevresel etmenler bakımından inceleyen düşünürlerden birisi de John Locke'dur. John Locke, zekânın kalıtımsal faktörlere kıyasla çevresel etmenlerden etkilenmeye daha açık olduğunu belirtmiştir (Liebert vd., 1986).

Yapılan son araştırmalara göre, insan biyolojisinde, zekâ faktörünü geliştirdiği bilinen elemanlardan birisi de beyindeki sinir hücreleridir. Sinir hücrelerinin gelişmesi, çoğalması bireyin zekâ düzeyini de etkileyecektir. Beyinde bulunan bu sinir hücrelerinin daha hızlı çalışıyor olması ve doğru şekilde çalışması bilgilerin zihinde daha etkili bir şekilde işlenmesini sağlayacaktır (Hamilton, 1996). Zihinsel bileşenlerle ilgili yapılan çalışmalara göre, zihinsel işlemlerin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için, beyin sinapslarının sağlıklı ve doğru bir biçimde çalışması gerekmektedir (Demirel, 2002). Sinir hücreleri üzerine yapılmış olan araştırmalar sonucunda, sinir hücrelerinin beyinde tekli halde olarak bulunmadıkları, yardımcı hücreler içerdikleri ortaya konulmuştur. Sinir hücreleriyle beraber bulunan bu yardımcı hücrelerin, bir diğer adıyla "uydu hücreler"in, sinir hücrelerinin daha hızlı hareket etmesini sağladığı, iletimin daha çabuk gerçekleştiği yapılan çalışmalarca ortaya koyulmuştur (Kaluger ve Kaluger, 1986). Dolayısıyla sinir hücrelerinde meydana gelebilecek herhangi bir aksama, bireyin zekâsına da olumsuz yönde etkileyecektir. Bir diğer deyişle, doğum anında veya sonrasında meydana gelebilecek olumsuzluklar da bu açıdan değerlendirilmelidir (Bernstein, Clarke, Edward, Thomas ve Christopher, 1994).

Zihinsel bileşenlerin bir araya gelmesinde ve zekânın oluşumunda rol oynayan kalıtsal elementlere ek olarak bazı fiziki faktörlerin de etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Vygostsky zihinsel gelişim üzerine yaptığı çalışmalardan zekânın bu yönünü ele almıştır. Vygotsky'e göre, çevresel etmenler, bireyin doğduğu andan itibaren iletişime geçtiği, etkileştiği her bireyle birlikte kişiyi etkilemeye devam eder (Bernstein vd., 1994).

Ailelerin ekonomik durumları ve zekâ seviyesi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin, çocuklarına sunabildikleri imkanlar bakımından (oyuncak, eğitim materyalleri, özel hocalar tutabilme) çocuklarının zekâ düzeylerini olumlu yönde etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ekonomik düzeyi daha iyi olan ailelerin çocuklarının, ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına kıyasla zihinsel anlamda daha ileri olduğu belirlenmiştir (Bernstein vd., 1994). Zihinsel becerilere aile bireylerinin etkisini incelemiş olan bir çalışmada, benzer ekonomik düzeylere sahip çekirdek ailelerin çocukları ve geniş ailelerin çocukları zekâları bakımından birtakım testlere tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, çekirdek ailelerin çocukları zekâ düzeyi bakımından geniş ailelerin çocuklarına kıyasla daha ileridedir (Baron, 1995).

Zekânın nereden geldiğini bulmak amacıyla 16.yüzyıldan bu yana fazlaca çalışma yapılmıştır. Kalıtımsal faktörleri belirlemek için tek yumurta ikizleriyle çalışmalar yapılmış, çevresel faktörlerin zekâya etkisini incelemek amacıyla da evlat edindirilmiş çocuklar üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Liebert vd., 1986). Bu zamana kadar yapılmış olan araştırmalardan elde edilen verilere göre, genetiksel faktörlerin zekâya olan etkisi bir dizi fiziksel faktör tarafından belirlenmektedir. Bireyler dünyaya belirli kalıtımsal miraslarla gelse de, bu zekânın ne seviyede ortaya çıkacağını yine çevresel etmenler belirlemektedir (Dönmezer, 2003; Onan, 2010).

Tarih sahnesinde zihinsel becerilerden ilk bahsedilmeye başlandığı zamanlardan itibaren, zekâ olgusunun belirli yeteneklere değindiği belirtilmiştir. Zekâyı, belli seviyedeki kabiliyetlerle görmek ve ölçmek mümkündür (Spearman, 1904). Diğer bir deyişle, bireyin sergilediği belirli yetenek, zekâsı üzerinde yorum yapabilmeyi sağlayabilir. Bu noktada karşımıza üstün yetenek kavramı çıkmaktadır (Clark, 2013).

2.2 Üstün Yeteneklilik

Üstün yetenekli birey kelimesini açıklayabilmek için şuana kadar birçok farklı tanım yapılmıştır. İngilizcede üstün yetenekli birey kavramından bahsedilirken

“gifted” veya “talented” kelimeleri kullanılmaktadır. Bu kelimelerin anlamlarına göre, üstün yetenekli bireyler tanrı tarafından bir armağan bahşedilmiş ve de yetenekli bireylerdir (Akarsu, 2004). Türkiye’de yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren bu bireylerden bahsedilirken “üstün yetenekli” veya “üstün zekâlı” kavramları kullanılmıştır. Genellikle bu bireyleri tanımlarken, bütün beceri alanlarına hitap etmesinden dolayı ‘üstün yetenekli’ terimi tercih edilmektedir (Sak, 2014). Günümüzde ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2710 sayılı yönergesine göre üstün yetenekli bireylerden bahsedilirken ‘özel yetenekli’ kavramı kullanılmaktadır (MEB, 2016). Bu çalışmada üstün yetenekli ifadesi kullanılacaktır.

Bazı araştırmacılar üstün yetenekli bireyleri, yaratıcı düşünme becerilerine göre belirlerken, bazı çalışmacılar liderlik özelliklerine göre bu bireyleri tanımlamışlardır (Çepni, Gökdere ve Küçük, 2002). Üstün yetenekli bireyler genel anlamıyla, bir ya da birden çok alanda akranlarına kıyasla ortalamanın üstünde bir beceri sergileyen bireylerdir. Örneğin bu bireyler sanat alanında normalin üstünde başarılı olabilirler, ya da spor alanında ortalamanın üstünde başarılı olup çok iyi futbol oynayan sporcular olabilirler (Kılıç, 2015). Bu bireyler, akranlarına kıyasla belirli alanlarda normalin üstünde denebilecek şekilde bir gizilgüç taşırlar ve bir veya birden fazla alanda oldukça yeteneklidirler (Akkanat, 2004).

Üstün yetenek kavramı üzerine birçok çalışma yapılmış, elde edilen sonuçlara göre ise birçok kuram ve tanımlar ortaya çıkmıştır. Renzulli’ye (2012) göre her topluluğun içinde, akranlarına kıyasla daha üstün becerilere sahip bireyler mevcuttur. Üstün yetenekli bireyler birden çok kabiliyeti taşıyor olabilirler; yaratıcılık, sanat, akademik ve liderlik gibi birden çok alanda yetenek veya kabiliyet taşıyor olabilirler. Üstün zekâlı ya da üstün yetenekli birey kavramı sadece akademik başarıyı kapsamamaktadır, üstün yetenekli bir bireyde sanatta, sporda ya da başka birçok alanda yetenek görülebilir (Reynolds ve Birch, 1988). Üstün yeteneklilik birden fazla alanda kendini gösterebilir. Bunlar; algılama, analiz etme becerisi, dil anlama, kendini ifade edebilme becerisi, sosyal ve duygusal beceriler, dikkatini kontrol edebilme, fiziksel beceriler gibi alanlarda ortalamanın üstünde yeteneklerdir (Baykoç, 2010). Üstün yetenekli bireyler normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha hassas ve

yoğun olarak tanımlanabilecek akademik ve duygusal özellikler sergilerler (Clark, 2002). Renzulli (1986), üstün yetenekli bireyleri akademik, liderlik, sanat alanlarında özel eğitim almayı gerektirecek seviyede performans sergileyebilen bireyler olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar, üstün yetenekli bireylerin kavrama ve çözüm üretme becerilerine odaklanmışlardır. Wagner ve Sternberg'e (1982) göre, üstün yetenekli bireyler, bilgiyi akranlarına kıyasla daha hızlı analiz etmektedirler. Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların farklı eğitimsel ihtiyaçlarını ve güçlü öğrenme içgüdülerini karşılamakve bu bireylerin tam potansiyellerine ulaşmasına yardımcı olmak için hem ev hem de okul ortamlarının değiştirilip geliştirilmesi gerekmektedir (Manning, 2006; Marland, 1972).

Yapılan araştırmalar, üstün yetenekli bireylerin, çoğu zaman toplum içinde fark edilmediklerini ve uygun imkanlar sağlanmadığında üstün yetenekli bireylerin akademik potansiyellerine ulaşamayacaklarını ve çoğu durumda düşük performans gösterebileceklerini sürekli olarak göstermiştir (Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Dolayısıyla bu bireylerin tanılanması ve gereken eğitim programlarının bu bireyler için hazırlanıp uygulanması gereklidir (Sak, 2010; Sayı, 2013). Özel yetenekli bireyler için uygun eğitim programları ve bu programlarının hayata geçirilebileceği eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır (Kaya, 2013). Bireyler ancak gerekli altyapı sağlandığında tam potansiyellerine erişirler. Bu fırsatlar özel yetenekli bireyler için sağlanmadığında, öğrenmeye yönelik isteklerini kaybedip, yeteneklerini tam potansiyeline kadar geliştiremeyebilirler (Akkanat, 1999).

Türkiye'de üstün yetenekli bireylerin eğitim haklarına ilişkin yapılmış hukuksal ve eğitsel gelişmeler mevcuttur. Özel yetenekli bireylerin eğitim haklarına yönelik kanunların Türk eğitim tarihinde 19. yüzyıldan itibaren çalışılmakta olduğu görülmektedir. 1876 yılında yayınlanan Kanun-i Esasinin 15 ve 16. maddelerinde, özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin, belirlenen kurallara uymak şartıyla ihtiyaç duydukları eğitimlerden yararlandırılacakları belirtilmiştir (Kanun-i Esasi, 1876). 1924 yılında ilan edilmiş olan Teşkilatı Esasiye'nin 80. ve 87. maddeleri ile eğitimin zorunlu olduğu belirtilmiş, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerinin devlet tarafından karşılanacağı ifade edilmiştir (Teşkilatı Esasiye, 1924). Ayrıca, Türkiye

Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın 42. maddesinde, bireylerin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı dolayısıyla özel eğitim gereksinimi duyan öğrenciler için de eğitimin sağlanacağı belirtilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 6. maddesi ile de bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının alınabileceği belirtilmiştir.

Türkiye'de 13-15 Mayıs 1991 tarihlerinde gerçekleşmiş ilk özel eğitim kongresi olan I. Özel Eğitim Konseyi'nde üstün zekâlı bireyler için, genel ve özel yetenekler bakımından kendi akranlarına göre yüksek seviyede performans gösterebildikleri belirlenen bireyler olduğu belirtilmiş, konseyde bu bireylerin becerilerinin geliştirilmesi için, sıradan bir eğitim yerine yetenekleri göz önüne alınarak bireysel olarak hazırlanmış eğitim programlarına ihtiyaç duydukları da eklenmiştir (MEB, 1991). 07/07/2018 tarihinde kabul edilen 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel yetenekli bireylerin, akranlarına kıyasla hızlı öğrenen, akademik, sanatsal faaliyetlerde ve liderlik anlamında gelişmiş beceriler gösteren, soyut kavramları algılayabilen bireyler oldukları ifade edilmiştir. 1997 yılında kabul edilen 573 kanun numaralı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de özel eğitime ihtiyaç duyan bütün bireylerin ilgi, istek ve kabiliyetlerine göre bu hizmetlerden faydalanabilecekleri belirtilmiştir. 2013 yılında yayınlanan 711317733 sayılı Özel Yetenekli Öğrencilerin Yönlendirilmesi konulu üst yazıda özel yetenekli bireylerin eğitilmesinde farklılaştırılmış çoklu modeller sunulmuştur.

Özel yetenekli bireyler akranlarına kıyasla farklı düzeylerde beceri sahibi olduklarından dolayı, ayrı bir grup olarak değerlendirilmektedirler. Becerilerinden dolayı, farklı gereksinimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısı ile bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar (Kontaş, 2010; Özbay, 2013). Bu bireyler normal sınıf ortamlarında akranlarına kıyasla daha hızlı kavrama becerilerine sahip olduklarından, sıradan bir müfredat onlara basit gelebilir. Sıradan okul müfredatları, üstün yetenekli bireylerini eğitsel olarak karşılamamaktadır. Bu bireyler için hazırlanacak olan eğitim programlarının çok yönlü ve bu bireylerin zihinsel gelişimlerini destekleyecek özelliklerde olması gerekmektedir (Meador, 1996). Bir diğer deyişle, bireylerin bilişsel kapasitelerini daha etkili kullanabilmeleri için kendi

kabiliyet ve becerilerine uygun olarak hazırlanılmış eğitim programlarına ve eğitim ortamlarına gerek vardır (Steiner ve Carr, 2003). Üstün yetenekli öğretimi, öğrencilere optimal eğitim çıktılarını elde etmek için ihtiyaç duydukları üstün yetenekli eğitimi sağlar (Gentry, 2009; Renzulli ve Reis, 1991). Bu eğitim, ilgi alanlarına göre hızlandırma, müfredat sıkıştırma veya zenginleştirme programları şeklinde gerçekleşmektedir (Gentry, 2009; Renzulli ve Reis, 1991).

Osmanlı devletinde üstün yetenekli bireylerin eğitim gördükleri yerin adı "Enderun" idi. Enderun'un kurulma amacı, özel yetenekli bireylerin keşfedilip eğitilmesi ve devlette üst düzey kadrolarda istihdam ettirmekti (Ergün, 1977). Enderun'da öğrenciler ilgi alanlarına göre eğitim almış, spor, edebiyat, tarih, güzel sanatlar ve pozitif ilimler hakkında eğitimler verilerek bir kültür merkezi oluşturulmuştur (Akkutay, 1984; Çorlu, Burlbaw, Capraro, Çorlu ve Han, 2010). Bu kurumdan mezun olanlar devlette önemli kademelerde çalışmışlardır ve Osmanlı sadrazamlarından birçoğu Enderun mezunlarıdır (Güneş ve Işık, 2017).

Türkiye' de özel yetenekli bireylere eğitim veren kurumlar BİLSEM'dir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 2018 yılında yayınlanan yönergesine göre, BİLSEM "Örgün eğitim kurumlarına devam eden ve genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar veya müzik alanlarında özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim vermek üzere açılan özel eğitim kurumlarıdır" (MEB, 2018). Türkiye'de özel yetenekli bireylere yönelik eğitim sağlayan bilim ve sanat merkezleri, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerindeki bireylere hitap etmektedir (MEB, 2015).

Öğrencilerin BİLSEM'lere gönderilmesini Türkiye'deki okullar sağlamaktadır. Dolayısıyla, üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında öğretmenlere ve idarecilere büyük bir rol düşmektedir (Çelikten, 2017). Öğrenciler fark edilip tanılama işlemleri uygulanır ve özel yetenekli bireyler tarama ve inceleme olarak iki işleme tabi tutulur (Sak, 2014). Tarama, bireyin fiziksel ve bilişsel sağlığının, duygusal ve sosyal yönlerinin detaylı olarak taranmasını kapsar (Eripek, Özsoy ve Özyürek, 1997; Kaya, 2013; Levent, 2011). Sınavlar sonucu belirtilen özellikleri taşıyan kişiler belirlenerek,

kendi okullarında gördükleri eğitime ek olarak BİLSEM'lerde ihtiyaç duydukları eğitimi alabilirler (Çetinkaya ve Döner, 2012).

Üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinde kullanılan, hızlandırma, gruplama, zenginleştirme ve farklılaştırma olmak üzere dört farklı yaklaşım vardır. Hızlandırma, bireyin normalde takip etmesi gereken müfredattaki süreye göre, daha kısa sürede eğitim sürecinin tamamlanmasını ifade etmektedir. Akranlarına kıyasla hızlı bir eğitim sürecinden geçen birey, hızlandırma sürecine bağlı olarak farklı kademede eğitimine devam edebilmektedir (Schiever ve Maker, 2003). Bir diğer yaklaşım olan gruplama ise, benzer ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip olan bireylerin gruplar halinde ayırılmalarını ifade etmektedir (Baykoç Dönmez, 2011). Gruplama basamağında üç adet farklı kademe bulunmaktadır, bunlar; sadece üstün yetenekli bireylerin bulunduğu tam gün homojen sınıflar, normal bireylerin ve üstün yetenekli bireylerin karışık olarak bulunduğu tam gün heterojen sınıflar ve sınıf içerisinde değişikliklerin olduğu geçici gruplardır (Davaslıgil, 2007). Zenginleştirme kavramı, var olan programın bireylere daha etkili bir öğretim sağlaması amacıyla yeniden tasarlanmasını, eklemeler yapılmasını, içerik olarak genişletilmesini ifade etmektedir (Cutts ve Moseley, 2001). Zenginleştirme yapılırken öğrencilerin ilgi ve becerilerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Schiever ve Maker, 2003). Farklılaştırma uygulamasının amacı, eğitim programlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değiştirilmesi ve bireylerin gelişimini sağlamaktır (Tomlinson, 1999). Bireylerin farklılıklarını ele alarak, hem esnek hem de bireylerin becerilerini geliştirecek programların geliştirilmesi bireylerin başarıya ulaşması hedeflenmektedir (Kanlı, 2008).

Üstün yetenekliler toplum içinde avantajlı bir grup olarak algılansa da, bazı sosyal, psikolojik ve fizyolojik etmenler bu bireylerin yaşamlarında problemler yaratabilmektedir. Bu noktada karşımıza üstün yetenekliliğin bir engel teşkil ettiği mevzusu gelmektedir.

2.3. Toplumda Bir Engel Olarak Üstün Yeteneklilik

Marland'ın (1972) tanımına göre, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar, üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen, belirli bir alanda veya birden fazla alanda profesyonel olarak vasıflı olan, kendilerine ve topluma faydalı olabilmek için normal okul programı tarafından sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programları ve/veya hizmetlere ihtiyaç duyan çocuklardır. Ortalama çocuklardan farklı bir kategoriye yerleştirilen üstün yetenekli çocuklar, kompleks konuları kolayca algılayabilirler ve zor görevlerde başarılı olurlar. Üstün zekâlı bireylerde incelenen birkaç farklı zekâ türü vardır bunlar; entelektüel yetenek, belirli bir alandaki akademik yetenek, yaratıcı veya üretken düşünme, liderlik yeteneği ve psikomotor beceriler olarak belirtilmiştir (Marland, 1972).

Birey üstün yetenekli olarak tanımlandıktan sonra, bireyin güçlendirilmiş zekâ alanlarını daha da ölçmek için kullanılan birkaç farklı standartlaştırılmış, sözlü olmayan ve sözlü testler bulunmaktadır. 1912 yılından itibaren IQ testleri, genel olarak zekâyı belirtmek için kullanılan en yaygın araçlardan biri haline gelmiştir ve 130-140 IQ üzerinde puan alan bireyler üstün yetenekli olmaya aday olarak kabul edilmektedir. Fakat, zamanla IQ testlerinin matematik ve fen becerilerini belirlemekte başarılı olduğu fakat diğer zekâ alanlarını yeterli bir biçimde ölçemediği ortaya çıkmış, dolayısıyla üstün zekâ için tek yönlü bir tanım oluşturmuştur (O'Boyle, 2008). Günümüzde bu bakış açısı değişmiştir, fakat güncel kültürde kalıplaşmış düşünceler arasında hala yer almaktadır.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, üstün yetenekli bir birey, ergenlik çağlarında yaşına özgü olmayan bir akademik başarıya ulaşabilmekte akabinde, bir veya daha fazla sınıfı atlayabilmekte ve normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha genç bir yaşta akademik çalışmalarına başlayabilmektedir (Berger, 1991). Üstün yetenekli bireylerin beklenenin de ötesindeki bu başarıları sağlıklı bir duygusal olgunlaşmayla desteklenmiyorsa dayanmıyorsa, sahte bir benlik geliştirme riski oluşabilmektedir (Winnicot, 1990). Çevresinden de baskı gören üstün yetenekli birey, başkalarının talep ve beklentileri ile kendi istekleri arasında kalırsa çatışma yaşayabilmekte ve herhangi bir başarısızlık durumunda bu olay bireyi depresyona

itebilmektedir. Üstün yetenekli bireylerin anlaşılması ve yetenekleri doğrultusunda gerekli eğitimin verilmesi hem birey hem de toplum için büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bireyler, gerekli eğitim ortamı ve psikolojik destek sağlanmadığında antisosyal davranışlarda bulunmaya, bazen de suç işlemeye itilebilmektedirler (David, 2018). Sınıf ortamındaki bir üstün yetenekli birey, sınıfta otururken zaman kaybettiklerini veya kendi başlarına daha hızlı bir şekilde daha fazla şey öğrenebileceklerini düşünebilmektedirler. Üstün yetenekli çocuk, ister okulda, ev ödevinde veya müfredat dışı etkinlikler sırasında olsun karmaşık sorunları çözmeye çalışırken sabırsız olabilir; bu genellikle kişinin yeteneklerine olan abartılı inancının sonucudur (Daniels, 2009). Üstün zekâlı çocuklar bilişsel ve duygusal olarak aynı hızlarda gelişmedikleri için, öğretmenlerin ödevlere, grup projelerine ve sosyal etkileşimlere verilen olgunlaşmamış tepkileri anlayışla karşılaması gerekmektedir. Öğretmenlerin aynı zamanda, üstün yetenekli bireylerin sınıfta sıkılmalarını önlemek için uygulayabileceği yöntemlerden birinin de bu bireylerin ilgilerini çeken konuların sunulması olduğu belirtilmektedir (Ely, 2010). Maalesef birçok üstün yetenekli birey, sınıf ortamında keşfedilemediklerinden sıradan sınıf ortamlarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu bireylerin keşfedilmesi ve üstün yetenekli oldukları alanların desteklenmesi büyük önem göstermektedir (Park ve Oliver, 2009; Preckel vd., 2010).

Üstün yetenekli bireylerde görülen yüksek bilişsel yetenekler ile yaşa uygun duygusal gelişim arasındaki uyumsuzluk, çoğu zaman üstün yetenekli bireyin, diğer insanların bazen mantıksal değil de duygusal olarak davrandıklarını anlayabilmelerini engellemektedir, buna benzer bir uyumsuzluk üstün yetenekli bireyin matematikte iyi olması ve sözel yeteneklerde geri olması gibi durumlarda da görülebilmektedir, buna asenkronize gelişim denmektedir (Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007). Bu durum bireyin diğer insanları algılama yöntemini etkileyebilmekte ve bireyi sosyal anlamda etkileyebilmektedir (Shechtman ve Silektor, 2012). Yapılan bir çalışmaya göre, dünya popülasyonunda içe dönük bireylerin yüzdelik oranı %25 (Gallagher, 1990) ile %33 (Cain, 2013) arasında kabul edilmektedir. Bu oranın üstün zekâlılarda yaklaşık %50 olarak kabul edildiği (Sak, 2004) göz önünde bulundurulduğunda, üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları sosyal uyumsuzluklar neticesinde içe dönük oldukları belirtilmektedir.

Üstün zekâlı bireylerde sıkça görülen başka bir özellik olan mükemmeliyetçilik; yüksek standartlarda performans sergileme ve mükemmel sonuçlar elde etme beklentisi içermektedir ve gerçekçi olmadığından sosyal ve duygusal sorunlara neden olabilmektedir (Mofield vd., 2016). Öğretmenler, üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları sosyalleşme problemlerini sınıf ortamında fark etme imkanına sahip olduklarından dolayı, bireylerin sosyalleşmelerini okul sonrası programları, müzik grupları ve okul spor takımları aracılığıyla ebeveynleri üstün yetenekli çocukları için sosyal ortamlar oluşturmaya teşvik edebilmektedirler (Cross, 2005).

Sonuç olarak, üstün yetenekli çocukların eğitiminde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, her çocuğa farklı davranılmalıdır. Özellikle üstün yetenekli bireyler çok çeşitli bir grup olduklarından dolayı, eğitimsel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları çok sayıda faktöre bağlı olarak değişecektir (Ely, 2010).

2.4. Üstün Yetenekli Bireylerde İngilizce Eğitimi

İletişim kurmak, insanoğlunun birbiriyle etkileşime geçmesini sağlayan yegane yoldur. İletişim kurmada dil, bilginin aktarılmasını sağlayan en önemli araçlardan birisidir (Chomsky, 1975). Diller sürekli gelişmekte olan, yaşayan organizmalardır (Burchfield, 1985). Bir dili bilmek ve dili gerektiği gibi kullanabilmek başka insanlarla iletişim kurabilmenin en önemli şartıdır. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşime geçebilmek için yabancı dil bilmek gerekmektedir. Ülkelerin uluslararası bazda, farklı kültürlerden bireylerle iletişime geçmesi, siyasi, politik ve ekonomik alanlarda etkileşim sağlanması amacıyla gereklidir (Tok ve Arıbaş, 2008). Bir diğer deyişle yabancı dil bilen insanlara ihtiyaç doğmaktadır. Bu noktada yabancı dil eğitiminin önemi görülmektedir.

Bir dil, her ülkede tanınan özel bir rol geliştirdiğinde küresel bir statüye ulaşır. Küresel özellik kazanmış olan bu dilin özel bir rolü vardır. Böyle bir rol, çok sayıda insanın dili ana dil olarak konuştuğu ülkelerde en belirgin olacaktır; İngilizce söz konusu olduğunda bu ülkeler; ABD, Kanada, İngiltere, İrlanda, Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Afrika, birkaç Karayip ülkeleri ve diğer bölgelerden serpilmiş bir

karışımıdır. İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesinde tarihi birçok olay etkili olmuştur (Brown, 2007).

19. yüzyılın başlarından itibaren, İngiltere dünyanın en önde gelen sanayi ve ticaret ülkesi haline gelmişti. 1700'lü yıllarda 5 milyon olan nüfusunu 1800'lü yıllarda iki katından da fazla arttırmış olan ve gayrı safı milli hasılası yılda ortalama %2 olan İngiltere ile ekonomik anlamda hiçbir ülke boy ölçüşemiyordu. Sanayi Devrimi'nin yeniliklerinin çoğu İngiliz kökenlidir: ağır makinelerin sürülmesi için kömür, su ve buharın kullanılması; çok çeşitli imalat endüstrilerinde yeni malzeme, teknik ve ekipmanların geliştirilmesi ve yeni ulaşım araçlarının ortaya çıkması gibi birçok yenilik İngiltere'de başlamıştır. Bu başarıların dilsel sonuçları çok geniş bir yelpazede gerçekleşmiştir. Teknolojik ve bilimsel ilerlemenin yeni terminolojisi, dil üzerinde hemen etkili olmuş ve İngilizce sözlüğüne on binlerce kelime eklenmiştir. Bu yeniliklerin İngilizce konuşulan bir ülkede meydana geliyor olması, yeniliklerden haberdar olmak isteyenleri İngilizce öğrenmeye itmiştir (Parker, 1986).

İngilizce, özellikle bilim ve teknoloji gibi alanlarda, dünyadaki birçok bilgiye erişmede araç görevi görmüştür. Son yıllarda çoğu ülkenin İngilizceyi resmi bir dil haline getirdiğini ya da okullarda ana yabancı dil olarak seçtiği araştırıldığında, en önemli nedenlerden birisinin, İngilizcenin eğitimsel olarak daha geniş kaynaklar sağlamasından dolayı olduğu görülmüştür. 1960'lardan bu yana, İngilizce birçok ülkede yükseköğrenimde normal eğitim aracı haline gelmiştir ve dilin resmi statüsünün olmadığı yerlerde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Örneğin, Hollanda'daki bazı ileri düzey kurslar yaygın olarak İngilizce olarak verilmektedir. İngilizce ile ilgili olarak son zamanlarda lingua franca argümanı olduğu görülmektedir. İleri düzey öğretimde, üniversitelerin yabancı öğrenci kabul etmesiyle beraber, akademisyenlerin kendilerini farklı kültürlerden insanlarla karşı karşıya bulmalarından ötürü, insanlar İngilizce öğrenmeye yönelmişlerdir. İngilizce, küresel bazda en çok kullanılan dillerden biri olmasıyla, hızlıca gelişmiş ve birçok ülkede ikinci dil olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bonnet, 1997). Dolayısıyla İngilizce dünyada en çok öğretimi yapılmakta olan dillerden biri olmuştur ve iletişimde önemli bir araç haline gelmiştir. Bir diğer deyişle 'lingua franca' haline gelmiştir (Can, 2006).

İngilizce öğretmenliği, uzun yıllardır dünyanın en çok istihdam gören mesleklerinin başında gelmektedir. Ancak, İngilizce öğretmenliğinin bu kadar hızlı gelişmesi ile ingilizcenin dünya dili haline gelmesinin ilgisi araştırılmak istenirse, üç yüzyıl geriye bakmak gerekecektir. On sekizinci yüzyılın son çeyreklerinden itibaren İngilizce eğitimi ile alakalı metinlerin farklı dillere çevirisinin yapıldığı görülmüştür. Buna örnek olarak, Lindley Murray'in İngilizce dilbilgisi eserlerinin, başka dillere çevrildiği verilebilir. İngilizce öğretiminin tarihsel süreçteki gelişimine örnek olarak, 2002 yılında 109 ülkede kültürel, eğitimsel ve teknik iş birliğini teşvik eden bir ofis ağına sahip olan British Council'ın çalışmaları gösterilebilir. Örneğin, 1995'te, dünya çapında 400.000'den fazla aday British Council tarafından yürütülen İngilizce sınavlarına girmiştir. British Council eğitim merkezlerinde İngilizce ve diğer beceriler konusunda eğitim alan 120.000 öğrenci vardı. Zamanla İngilizce öğrenenlerin sayısı artarak katlanmıştır (Crystal, 2012).

Bu şekilde başlayan İngilizce öğretimi, tarih boyunca farklı teknikler denenerek devam etmiştir. Farklı bilim insanları İngilizce öğretiminin nasıl daha iyi yapılabileceği üzerine çalışmalar yapmış ve bazı metotlar ortaya koymuşlardır. Metotların ortaya çıkmasındaki amaç, bireylerin İngilizceyi en etkili nasıl öğrenebileceğini bulmaktır. Ortaya çıkan her metot, bir öncekinin eksiklerini kapatmayı amaçlamıştır. Şuana kadar bir sürü metot ortaya çıkmış olsa da, metotlar, çoğu zaman bireysel farkları göz ardı ettiğinden dolayı bütün İngilizce öğretmenleri tarafından kabul görmüş ortak bir metot yoktur (Richards ve Rogers, 1986).

İngilizce öğretimi, öğretim yöntemlerinin de ortaya çıkmasıyla iyice kompleks bir hale gelmiş, uzun bir geçmişe sahiptir. Ortaya çıkan yöntemlerin algılanması zorlayıcı olabilmektedir çünkü bir yöntem, tek bir stratejiden veya belirli bir teknikten daha fazlasıdır. Dil öğretim teorileri, kısmen, sosyal, ekonomik, politik veya eğitimsel koşullardan, kısmen teorik düşünceden (dil teorilerindeki yeni değişiklikler ve dil öğrenimine yönelik yeni psikolojik bakış açısından), kısmen pratik deneyimlerden, sezgiden ve yaratıcılık kavramlarından türemiştir. Bu nedenle, dil öğretim yöntemleri, bir dereceye kadar, dil öğretimi kavramlarının bir kombinasyonunu temsil ederler,

ancak dil öğretim yöntemlerinin hepsi, tek bir kavrama aşırı vurgu ile karakterizedir (Richards ve Rodgers, 1986).

Dilbilimciler, ingilizce öğretiminin etkililiğini artırmaya çalışmak amacıyla öğretim yöntemleri üzerinde değişiklikler yapmaya gitmişlerdir. Tarihsel süreçte, eğitim yöntemleri üzerinde yapılan bu değişiklikler, yabancı dil öğretiminin amaçlarında da değişime neden olmuştur. Bazı dil öğretim yöntemleri sözel yeterliği amaç olarak belirlemiş, dil konuşma çalışmalarına ağırlık vermiştir, bazıları ise okuma yeterliğini amaç olarak belirlemiş, okuma aktiviteleri ön planda tutulmuştur. Bunun gibi farklılıklar dil öğretimi teorilerinde değişikliklere neden olmuştur (Richards ve Rodgers, 1986).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar-translation method), bilinen en eski yöntemlerden ilkidir. Bu yöntem, öğrenilen dilin gramer kalıplarını öğretmeye odaklı bir dil öğretim yöntemidir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin temel amacı, hedef yabancı dilin gramer kurallarını öğrenmek ve bu dilden çeviri yapabilmektir. Öğrencinin anadili ve öğrenilen yabancı dil süreç boyunca gramerleri bakımından karşılaştırmaya koyulur; belirlenen metinler ana dilden yabancı dile, yabancı dilden anadile çevirilir (Hengirmen, 2006). Bu yöntemde uygulama olarak okuma ve yazmaya büyük önem verilmiş olunmasına rağmen, konuşma ve dinleme aktivitelerine az önem verilmiştir. Bu yöntem, öğretmen merkezlidir; öğretmen otorite olarak kabul edilir ve öğrenciler öğrenme sürecinde pasiftirler (Liu ve Shi, 2007). Öğretmen tarafından tarafından dilin gramer kuralları sunulur ve verilen metinlerin çevirilerinin yapılması beklenir. Bu yönteme göre, eğer öğrenciler bir dilden diğerine çeviri yapmayı başarıyorlarsa başarılı sayılmışlardır (Larsen-Freeman, 2000). Anadil çeviriler yapılırken sıkça kullanılmış, yönerge verilirken ve açıklama yapılırken anadil kullanılmıştır. Derslerde kullanılan metinlerin edebi parçalar olması, öğrencilerin etkileşimine yer verilmemesi, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmaması ve konuşma ve dinleme aktivitelerinin yeteri kadar kullanılmaması bu yöntemin beklenen başarıya ulaşamamasına neden olmuştur. Bu sonuç neticesinde yeni bir yöntem ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 1986).

Direkt Yöntem (Direct Method), dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmış ve İngilizce öğretiminde köklü bir değişiklik sunmuştur. Dilbilgisi çeviri yönteminin aksine, Direkt yöntemde anadilden yabancı dile çeviri yöntemleri uygulanmaz ve ana dilin kullanılması yasaktır. Bu yöntemde, hedef yabancı dildeki edebi eserlerin yanı sıra, günlük hayatta kullanılan söz öbeklerinin kullanılmasına ve öğretilmesine önem verilmiştir (Liu ve Shi, 2007). Bu yöntemde, ikinci dil öğrenme sürecinin anadili edinme sürecine benzer bir şekilde gerçekleştiği varsayılmıştır (Demirel, 2010). Tümevarım yöntemi kullanılarak öğrencilere sadece hedef yabancı dilde öğretim yapılmış, nesnelerin adları, öğretilecek materyaller yalnızca yabancı dilde gösterilmiş, öğrencilerin kendilerinin öğrenmesi ve yabancı dili sınıfta kullanmaları beklenmiştir. Bu yöntem, ilk çıktığı yıllarda, özel okullarda başarılı olmuştur fakat devlet okullarında beklenen başarı yakalanamamıştır. Bunun bir nedeni , özel okullarda anadili İngilizce olan öğretmenlerin bulunması ve devlet okullarında bulunmamasıydı. Direkt yöntem ile yabancı dil öğretiminde beklenen başarı elde edilememiştir fakat yeni metotların ortaya çıkmasını tetiklemiştir (Richards ve Rodgers, 1986).

İşitsel-dilsel yöntem, ilk olarak ikinci dünya savaşı zamanında Amerikan ordusu tarafından kullanılmıştır. Bu yöntem, belli başlı özelliklerini davranışçılıktan almıştır. Bu yöntemde odak sözel becerilere vermiş, sınıf ortamında kullanılan aktivitelerde tekrar yöntemleri kullanılmıştır (Carroll, 1963). Dolayısıyla bu yöntemin amacı hedef yabancı dilin konuşma dilinde etkili bir biçimde kullanılabilmesidir. Direkt yöntemde olduğu gibi, konuşma yeterliği ön planda görülmüş, öğrencilerin dilin kurallarını kendiliğinden kavramaları beklenmiştir. Yabancı dil öğretiminde en bilinen yöntemlerden biri olan işitsel-dilsel yöntemi, yabancı dil eğitimine büyük katkılar sunmuştur. Örneğin; işitsel-dilsel yöntem, yabancı dil öğretiminin büyük gruplara da yapılabileceğini göstermiştir. Ayrıca, daha önce ortaya atılmış olan yöntemlere kıyasla, odak noktasını kelime ve morfolojiye değil, sözdizimine vermiş, bu yönüyle diğer yöntemlerle arasında bir fark yaratmıştır. İşitsel-dilsel yöntemin yabancı dil öğretiminde sağladığı yararlara karşın birçok yönden eksik olduğu görülmüştür (Liu ve Shi, 2007). Bu yönteme göre, dil öğretim aktivitelerinde konuşma becerilerine öncelik verilmiştir (Larsen-Freeman, 2000). İşitsel-dilsel yöntemde

kullanılmış olan konuşma aktiviteleri diyalog ezberleme ve tekrar üzerine kurulu olmasından dolayı, öğrencilerde doğal bir öğrenme süreci meydana getirmemiştir ve bu açıdan eksik kalmıştır (Richards ve Rodgers, 1986). Ayrıca öğrencilerin bu yöntemle edindikleri dil becerilerini sınıfın dışındaki ortamlara taşıyamadıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu yöntem bireylere konuşma yeterliği sağlayamamıştır.

İngiliz dilbilimcilerin, sosyoloji ve filozofi bilimlerinin etkisi altında yeni bir dil öğrenme yöntemi doğmuştur. İletişimsel yöntem (Communicative Method), adından da anlaşılacağı gibi dilin iletişimsel yönüne odaklanmıştır. Dolayısıyla öğrenmenin amacı, dili iletişimsel becerilerde başarılı bir biçimde kullanabilmektir. İletişimsel yöntem uygulanırken gerçek hayatta meydana gelebilecek olaylar gösterilmiş, gerçek iletişimin gerekebileceği noktalar vurgulanmıştır (Liu ve Shi, 2007). Bu yöntemde öğretmen bir rehber rolündedir ve öğrencileri dili amacına uygun bir şekilde kullanabilmeleri için yönlendirir. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebileceği aktiviteleri kullanmışlardır. Öğrenciler çeviriyi ve anadillerini kullanımı gerekli olduğu zamanlarda kullanmışlardır (Hengirmen, 2006). Öğrencilerin gruplar halinde iletişime geçtiği aktiviteler öğretmenlerin sınıfın hakimiyetini yitirmelerine neden olmuştur. Ayrıca gramer öğretimine gereken önemin verilmemesi ve ikinci planda tutulması dil becerilerinin beklenildiği biçimde gelişememesine neden olmuştur (Richards ve Rodgers, 1986).

Ortaya çıkmış olan her yabancı dil öğrenme yöntemi, farklı tarihi dönemlerde ve farklı ihtiyaçlara yönelik ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkmış olan yöntemler, dil öğrenimine yeni bir değer ve farklı bakış açıları kazandırmıştır. Yabancı dil öğretmenleri sınıf ortamında bu yöntemleri uygularken, öğrencilerin ihtiyaçlarını, yaş gruplarını ve seviyelerini göz önünde bulundurmalıdır. Öte yandan, ortaya atılmış olan her bir yöntem bir açıdan öncekinin eksiklerini tamamlamış olsa da bazı noktalarda yetersiz kalmıştır. Dolayısıyla tek bir yöntemin kullanımıyla yabancı dil öğretiminde başarılı olamayacağı belirtilmiştir (Liu ve Shi, 2007).

Yabancı dil eğitimi sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik gibi birçok alanda etkileşim içinde bulunan tüm insanlar için gereklidir. Bu gereklilik dünyada birçok alanda ülkemizi temsil eden üstün yetenekli çocukların eğitiminde de oldukça etkilidir. Üstün yetenekli bireylere öğretilen yabancı dil, bireylerin ikinci bir dilde hâkim olmasını desteklemekte, dolayısıyla entelektüel gelişimlerini hızlandırarak,

gelecekteki yaşamlarında çok önemli bir rol oynamaktadır (Davis ve Rimm, 2004; Harp, 1991; Watts ve Watts, 1993). Üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil eğitiminde özel yöntemler, yaklaşımlar ve programlar kullanılmaktadır (Beşkardeş, 2007).

Tümevarım yöntemi ile hedef dilin öğrencinin yaşam ortamına adapte edilmesi hedeflenmektedir, Çift dilli eğitim veren eğitim kurumlarında bu yöntem uygulanmaktadır. Tam daldırma yöntemi ise, öğretmenin hedef dili anlaşılır ve yavaş biçimde kullanmasını, uygun beden dili, modelleme ve görsel teknikleri içermektedir (Bull, 1965). Tam daldırma yönteminde hedef bütün eğitsel alanlarda yabancı dilin kullanılmasıdır (Snow, 1986). Yabancı dil öğretiminde bu yöntemin kullanılması, bireyin bilinçaltını çalıştırmakta ve bireyi kendi kendine öğrenmeye zorlamaktadır. Kendi kendine öğrenen öğrenciler, özgüvenli, sosyal becerileri gelişmiş ve yaratıcı bireyler olurlar (Betts, 1985; Betts ve Kerscher, 1999).

Bandura (2012) öz-yeterliğin inançları, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve karar verme süreçleri aracılığıyla bireyin motivasyon becerilerini, inanç düzeylerini etkilediğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğretimde niteliğin yanı sıra, öğretmenlerin özyeterlik seviyeleri de İngilizce dersinin etkililiğini etkilemektedir. Klassen ve Tze (2014)'ye göre, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen etkinliğinin ilgili bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi, öğretimin etkililiğini de etkileyeceğinden önem taşımaktadır.

2.5. Öğretmen Özyeterliklerinin Ölçümü

Bandura (1997) sosyal bilişsel teorisinde öz yeterlik kavramı için, kişinin amaçlanan başarıyı elde etmek için gerekli eylem yollarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlamıştır. Bandura (1986), bireylerin davranışları çevresel faktörlerden etkilenebilse de, kişilerin yaşam ve çalışma ortamları üzerinde kontrol gücüne sahip olduğunu iddia etmiştir Bandura'ya (1993), göre öz-yeterlik inançları, davranışları değiştirmede önemli bir role sahiptir, çünkü bu inançlar bir davranışı gerçekleştirirken karar vermeyi, harcanan çabayı ve süreç boyunca ortaya çıkan sorunları belirlemektedir. Alanyazında yapılmış çalışmalarda bireylerin özyeterliklerine olan inançlarının, azimlerinin, motivasyonlarının,

seçimlerini ve başarılarının önemli bir yordayıcısı olarak ifade edilmiştir. (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Bandura (1993), öz-yeterliği yüksek kişilerin daha fazla bilişsel becerikliliğe, stratejik esnekliğe ve çevrelerini yönetmede etkililiğe sahip olma ve kendileri için motive edici hedefler koyma eğiliminde olduklarına işaret etmiştir. Öz yeterlik genellikle belirli bir alana özgü olarak belirlenmektedir (Schwarzer ve Hallum, 2008). Bireyin zorlu durumlarla başa çıkma becerisine olan özyeterlik duygusu, genel özyeterlik olarak ifade edilmektedir (Schwarzer, 1992; Schwarzer ve Hallum, 2008). Genel öz-yeterliği yüksek öğretmenler, daha zorlu görevleri yerine getirebilmektedirler (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Bandura (1997), bireylerin öz yeterliklerini dört ana kaynaktan gelen bilgileri yorumlayarak değerlendirdiklerini öne sürmüştür: ustalık deneyimi (belirli bir görevi yerine getirmedeki başarıları veya başarısızlıkları), dolaylı deneyim (başkalarının performansına ilişkin gözlemleri), sosyal ikna (olumlu veya başkalarından olumsuz geri bildirim) ve psikolojik-duygusal durumlar (görevleri yerine getirirken stres, kaygı ve heyecan gibi duygusal durumları). Ustalık deneyimi, belirtilen maddeler arasında, öz-yeterlik inançlarının oluşumunu etkileyen en güçlü etken olduğu ifade edilmiştir (Morris, Usher ve Chen, 2016).

Sosyal özyeterlik bireyin sosyal ortamlardaki, yardımlaşma, girişken olma gibi becerileriyle yakından ilişkilidir ve bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında takındığı tavrı, sosyal becerileri ile ilgilidir (Connolly, 1989; Muris, 2001). Öz yeterlik kavramının önemi göz önüne alındığında, bu kavram üzerine çeşitli bilimsel alanlarda, özellikle eğitim ortamlarında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Schunk, Meece ve Pintrich 2014). Literatürdeki çalışmalar göstermektedir ki, özyeterliği yüksek olan bireyler, olumlu davranışlarda bulunmaya, uyum sağlamaya ve fikir üretmeye meyilli olmakta ve iyi performans sergilemektedirler (Wood ve Bandura, 1989; Saks, 1995; Gist, 1989; Eden ve Zuk, 1995). Stajkovic ve Luthans (1998) meta-analiz çalışmalarında öz yeterlik ve performans arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılmış çalışmalarda, öğretmenin özyeterliğinin eğitim öğretim ortamlarındaki kritik rolünü vurgulayan önemli çalışmalar yapılmıştır (Morris, Usher ve Chen., 2016; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğinin eğitimi olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilecek bir kriter olarak değerlendirmişlerdir. Yapılmış çalışmalarda yüksek özyeterlik inancı olan eğitimcilerin daha fazla çalıştığı, daha iyi planlama ve organize etme becerilerine sahip olduğu da belirlenmiştir (Pajares, 1992). Konu üzerine yapılmış çalışmaların sonuçlarında öğretmen özyeterlik inançları ile öğrenci motivasyonu ve başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Lazarides, Buchholz ve Rubach, 2018)

Öğretmen öz yeterliği, "*Öğretmenin, belirli bir bağlamda belirli bir öğretme görevini başarılı bir şekilde başarmak için gerekli eylem kurslarını organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı*" olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998). Bir çalışmada, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin zor öğrencilere etkili bir şekilde öğretim vermeye inançlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Baleghizadeh ve Shakouri, 2017).

Özyeterlik seviyesi yüksek olan bir öğretmenin üretken bir şekilde davrandığı ve bu çabadan kişisel tatmin kazandığı düşünülmektedir. Aksine, düşük öğretmen öz yeterliği ve düşük sonuç beklentisine sahip bir öğretmenin, istifa ve ilgisizlik gösteren davranışlar sergilediği tahmin edilmektedir (Bandura 1997). Literatürdeki çalışmalar göstermektedir ki, yüksek öz yeterliliğine sahip olarn öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemlerini derslerinde kullanmakta, ders planlamasını etkili bir biçimde yapmakta, ders organizasyonunu etkili biçimde sağlayabilmekte, daha iyi konu bilgisine sahip olmaktadırlar (Cantrell ve Callaway 2008; Cantrell, Young ve Moore 2003; Cousins ve Walker 2000; Muijs ve Reynolds 2002 Riggs 1995; Ross 1998). Dolayısıyla, öğretmen öz-yeterliği eğitimde önemli bir rol oynamaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma konusuyla ilişkili olan yayın ve araştırmalara yer verilmektedir. İlgili araştırmalar öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere ilişkin özyeterlikleri ve İngilizce öğretmenlerinin özyeterlikleri olarak sınıflandırılmıştır.

3.1.Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere İlişkin Özyeterlikleri

Aşağıda öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin özyeterlikleri ile ilgili yapılmış Türkiye içi ve Türkiye dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Tezcan (2012), okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara ve üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin algılarını araştırmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin çok yönlü eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz hissettikleri belirlenmiştir.

Erdoğan (2015), öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere fen bilimleri dersi öğretimine ilişkin özyeterliklerini araştırmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf derecesi arttıkça üstün yeteneklilere ilişkin özyeterliklerinin de arttığı belirlenmiştir.

Oral (2017), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ve üstün yetenekli birey eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Çalışmada okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ilişkin özyeterliklerinin düşük olduğu, öte yandan ön lisans derecesine sahip katılımcıların özyeterliklerinin, lise, lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek özyeterlik seviyesine sahip oldukları belirlenmiştir.

Matheis, Kronborg, Schmitt ve Preckel (2018), öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik özyeterliklerini ve buna ilişkili olarak motivasyon seviyelerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik düşük özyeterlik düzeyi gösterdiği ifade edilmiş ve öğretmen adaylarının hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca üstün yetenekli bireylerin eğitime yönelik düşük motivasyon düzeylerinin düşük özyeterlik düzeyleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bayraktar, Ateş ve Afat (2019), ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli birey eğitimine ilişkin inanç ve tutumlarını incelemiştir. Çalışmada ilkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylere ilişkin özyeterlikleri, akademik yeterlik, rehberlik yeterliği, sorumluluk yeterliği alt boyutlarında orta seviyede çıkmıştır. Öte yandan ilkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri yeterliği, yaratıcılığı destekleme yeterliği ve ders planlama yeterliği alt boyutlarına ilişkin yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir.

Dinçer (2019), üstün yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin özyeterliklerini incelemiştir. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin özyeterliklerinin ortalamanın üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya ek olarak, üstün yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin öğretmenlerin özyeterliklerini artırmada etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Freitag (2020), öğretmen adaylarının üstün yeteneklilere ilişkin tutum ve özyeterliklerini ve üstün yeteneklilere farklılaştırılmış eğitim verme becerilerini incelemiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının bir üst sınıfa geçtikçe üstün yeteneklilere ilişkin özyeterliklerinin ve farklılaştırılmış eğitim verme becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin üstün yeteneklilere ilişkin özyeterlikleri üzerine yapılmış olan çalışmalar göstermektedir ki, öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere ilişkin özyeterlikleri konusunda bir fikir birliği mevcut değildir. Bu belirsizliğin giderilmesi için konuya ilişkin çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylere ilişkin özyeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin özyeterliklerini artırmak için hizmetiçi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiği belirlenmiştir.

3.2.İngilizce Öğretmenlerinin Özyeterlikleri

Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin özyeterlikleri ile ilgili yapılmuş Türkiye içi ve Türkiye dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Çankaya (2018), İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını araştırmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının, görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha düşük seviyede özyeterlik inançarı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaygısız, Anagun ve Karahan (2018), İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik seviyeleriyle dil öğretme yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik seviyelerinin yüksek olduğu ve derste iletişim odaklı öğretim yöntemini kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin özyeterliklerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Kudelich (2018), İngilizce öğretmenlerinin aldığı hizmet içi eğitimin, görev sırasında öğretmenlerin özyeterliklerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi önemli olarak değerlendirdikleri ve özyeterliklerini artırmada etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Balcı, Şanal ve Üğüten (2019), İngilizce öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını araştırmıştır. Çalışmada, ingilizce öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve eğitsel stratejiler konularında yüksek özyeterliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek özyeterlik puanı elde ettiği belirlenmiştir. Üniversitede öğretmen adaylarının özyeterliğini güçlendirici çalışmalar yapılması gerektiği de eklenmiştir.

Alibakshi, Nikdel ve Labbafi (2020), İngilizce öğretmenlerinin özyeterliklerinin etkilerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin özyeterliklerinin pedagojik, psikolojik ve öğrencilere ilişkin birçok etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Yüksek özyeterlik seviyesinin öğretmenlerin motivasyonlarına ve başarılarına olumlu yönde etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, özyeterlik seviyesinin öğretmenlerin tükenmiş olma durumlarını, psikolojik durumlarını ve iş doyumlarını etkilediği de belirtilmiştir.

Sonuç olarak İngilizce branşı öğretmen adaylarının özyeterlik seviyeleri hakkında bir fikir birliğine varılamadığı görülmüştür. Buna ek olarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik seviyelerinin öğrenci ve öğretmen için birçok yararı olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu belirsizliğin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması önem taşımaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile, aynı popülasyondaki iki veya daha fazla değişken arasında veya iki popülasyondaki aynı iki değişken arasındaki değişimlere yönelik ilişki ölçülmektedir (Karasar, 2011; Leedy ve Omrod, 2010). Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin genel algı durumları ile bu algıların cinsiyet, yaş ve mesleki tecrübelerine göre dağılımları incelendiğinden bu çalışma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

4.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışmanın katılımcıları, gönüllülük esasına göre bu çalışmada yer almıştır. Veriler internet üzerinden toplandığı için basit random örnekleme ile elde edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların dağılımları tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların dağılımı

Kıdem Grupları			Yaş Grupları			Toplam
			Genç	Orta Yaş	İleri Yaş	
Düşük Kıdemliler	Cinsiyet	Kadın	41	5	1	47
		Erkek	6	2	0	8
Orta Kıdemliler	Cinsiyet	Kadın	8	195	6	209
		Erkek	2	42	1	45
Yüksek Kıdemliler	Cinsiyet	Kadın		3	32	35
		Erkek		0	8	8
Toplam	Cinsiyet	Kadın	49	203	39	291
		Erkek	8	44	9	61

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Öğretmenleri için Üstün Yetenekleri Öğrencilere Yönelik Özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hazırlanma aşamaları aşağıda sunulmuştur.

4.3.1.Madde Havuzunun Oluşturulması

Bu aşamada öncelikle, özyeterliğe ilişkin ulusal ve yerel kaynaklar yazın taraması ve içerik analizi gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiş ve literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama kapsamında Bandura'nın (1977) özyeterliğe ilişkin çalışmaları göz önünde bulundurulmuştur. Ardından öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin yapılmış araştırmalar ulusal ve yerel kaynaklarda taranmıştır. Bir sonraki adımda alanyazında öğretmenlerin özyeterliklerini ölçmeye yönelik tasarlanmış ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiş ve kavramsal bir çerçeve oluşturularak konuya ilişkin 19 adet madde oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan maddeler düzenlenmiş ve uzman görüşünün alınması için İngilizce Öğretmenliği Eğitimi Anabilimdalı, Ölçme ve Değerlendirme Anabilimdalı ve Eğitim Bilimleri Anabilimdalı bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim görevlilerine gönderilmiştir.

4.3.2. Uzman Görüşünün Alınması ve Kapsam Geçerliği

Uzmanlardan önerilen maddelerin uygunluklarına göre, uygun, uygun ancak düzeltilmeli ve çıkarılmalı seçeneklerinden uygun gördüklerini işaretlemeleri istenmiştir. İlk aşamada 10 adet öğretim görevlisinden dönüt alınmıştır. Elde edilen verilerin sonucunda ilk aşamada uzman görüş formu kapsam geçerliğine uygun bulunmamıştır. Uzman görüşü değerlendirmeleri sonucunda maddeler belirtilen öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve uzmanların önerisi üzerine forma yedi adet madde eklenmesi uygun görülmüştür. Bu netice sonucunda elde edilen 26 adet madde tekrar uzman görüşü alınmak üzere 10 adet farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanların görüş birlikteliklerine göre kapsam geçerlik oranlar (KGO) değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda KGO değeri sıfır ve altı olan maddeler elenmiştir (Ayre ve Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, ve diğ., 2012).

Tablo 3.2. Kapsam geçerliği

	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	U19	U20	UYUŞUM	KGO
M1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	1
M2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	5	0
M3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	6	0.2
M4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	8	0.6
M5	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	7	0.4
M6	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	6	0.2
M7	2	2	2	0	2	2	2	2	2	1	8	0.6
M8	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	6	0.2
M9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	0.8
M10	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	6	0.2
M11	2	2	2	1	2	1	2	2	0	1	6	0.2
M12	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	8	0.6
M13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	0.8
M14	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	8	0.6
M15	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	9	0.8
M16	2	0	2	1	1	2	2	2	1	1	5	0
M17	2	2	2	0	2	2	2	2	0	1	7	0.4
M18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	0.8
M19	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	8	0.6
M20	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	8	0.6
M21	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	8	0.6
M22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	9	0.8
M23	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	8	0.6
M24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	9	0.8
M25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	9	0.8
M26	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	1
Toplam uzman sayısı:10												
Kapsam geçerlik ölçüsü (KGÖ): .80 (Ayre ve Scally 2014)												
Kapsam geçerlik indeksi (KGİ): .84												

10 uzman görüşlerine göre yapılan hesaplamalarda KGO oranı 0 ve negatif değerlere sahip maddeler çıkartılmış, geriye kalan maddelerle KGİ oranı .84 olarak elde edilmiştir. Ayre ve Scally'nin (2014) α=0.05 Anlamlılık Düzeyinde KGO'ların Minimum/Kritik Değerleri (KGÖ= CVRcritical) hesaplamalarında 10 uzman için bu değerin en düşük .80 olması gerektiği ifade edilmektedir. Buna göre, KGİ (.84) > KGÖ (.80) olduğu için geliştirilecek olan ölçekte kalan maddelere ait kapsam geçerliği istatiksel olarak anlamlı düzeyde olduğundan kabul edilmiştir.

4.3.3. Ölçeğin Uygulanması

Hazırlanan ölçeğe anket soruları da eklenerek e-anket aracılığıyla İngilizce öğretmenlerinin katılımına açılmıştır. Ölçek, 27.05.2021 ve 04.06.2021 tarihleri arasında öğretmenlerin katılımına sunulmuş ve 352 kişiden elde edilen verilerle analiz gerçekleştirilmiştir.

4.3.4. Ölçek Verilerinin Analizi

Ölçeğin geçerlik analizleri veri setinin tesadüfi olarak yaklaşık %50 bölünmesiyle elde edilen iki veri setinde gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile elde edilen yapı diğer veri setiyle Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Bununla birlikte her iki veri seti diğer geçerlik ve güvenirlik analizlerine de tabi tutulmuştur.

4.3.4.1. Geçerlik Analizleri

Ölçeğin geçerlik analizleri yapı, yakınsak ve ayırma geçerliği olmak üzere üç şekilde yapılmıştır.

3.3.4.1.1. Yapı Geçerliği

Bu analizi gerçekleştirmek için veri seti tesadüfi olarak yaklaşık %50 olarak program tarafından bölünmüştür. Analizlere ait varsayımlar ve işlemler her bir başlık altında ayrı olarak sunulmuştur.

3.3.4.2.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Tesadüfi olarak verilen 352 kişiye ait veri setiyle bu analiz gerçekleştirilmiştir. Analizin adımları şöyledir:

Her bir maddenin normalliği kontrol edilmiş ve Tablo.3.3'de sunulmuştur.

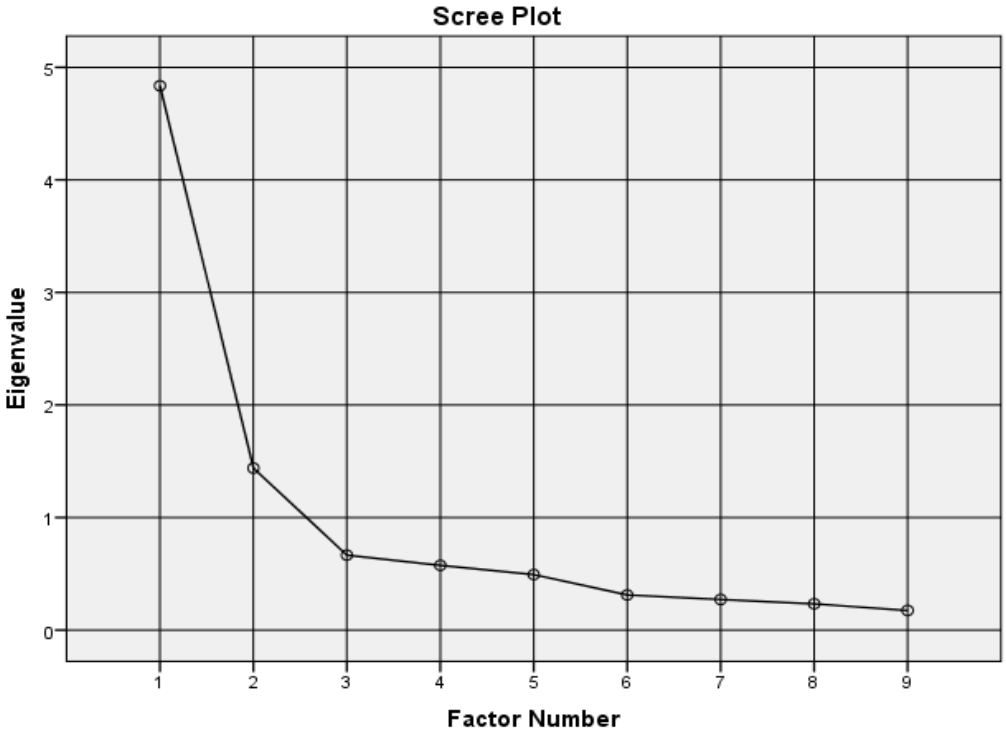
Tablo 3.3. AFA için maddelerin normallik dağılımı

Maddeler	Skewness	Kurtosis
1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	-1.120	1.090
2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	-.679	-.203
3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	-1.084	.858
4) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce eğitimini desteklemek için ailesiyle etkin iletişim kurabilirim.	-1.609	1.930
5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.	-.713	-.238
6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	-.986	.254
7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	-1.338	1.369
8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	-1.487	2.637
9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	-1.052	.259

Skewness değerinin ±2 ve Kurtosis değerinin ±7 aralığında olması normallik için yeterli olarak değerlendirilmiştir (West, Finch and Curran, 1995). Tablo incelendiğinde maddelerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Uç değer ve çoklu bağlantıyı tespit edebilmek için çoklu regresyon oluşturulmuştur. Analiz sonucunda maddeler arasında .90 üzerinde korelasyon olmadığı, tolerance değerlerinin .100'ün üzerinde olduğu, vıf değerlerinin 10'u geçmediği ve en yüksek Mahalanobis

değerinin (28.71) kritik değeri (29.588) açmadığı belirlenmiştir. Buna göre, veri setinin çok değişkenli istatistik için varsayımları sağladığı kabul edilmiştir.

9 madde için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır ve KMO değeri .865, Bartlett-Sphericity testi ki-kare değeri ise 821.749 (sd = 36, p = .00) olarak bulunmuştur. Buna göre örneklemin analiz için uygun olduğuna karar verilmiştir. Maximum Likelihood yöntemi ve olası yapıların ilişkili olduğu varsayımına dayanan 'direct oblimin' (delta = 0) ile faktör analizi yapılmıştır. Kritik faktör yükü olarak .32 belirlenmiştir (Tabaclmick ve Fidell, 2007). Analiz sonuçları yorumlanırken özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler ile yığılma grafikleri yorumlanmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın %62,47'sini açıklayan iki boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Örüntü matrisi incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan faktör sayısı ile ana kırılmanın durumu ölçeğin iki boyutlu yapıya sahip olduğunu işaret etmektedir. (Bkz. Şekil 3.1)

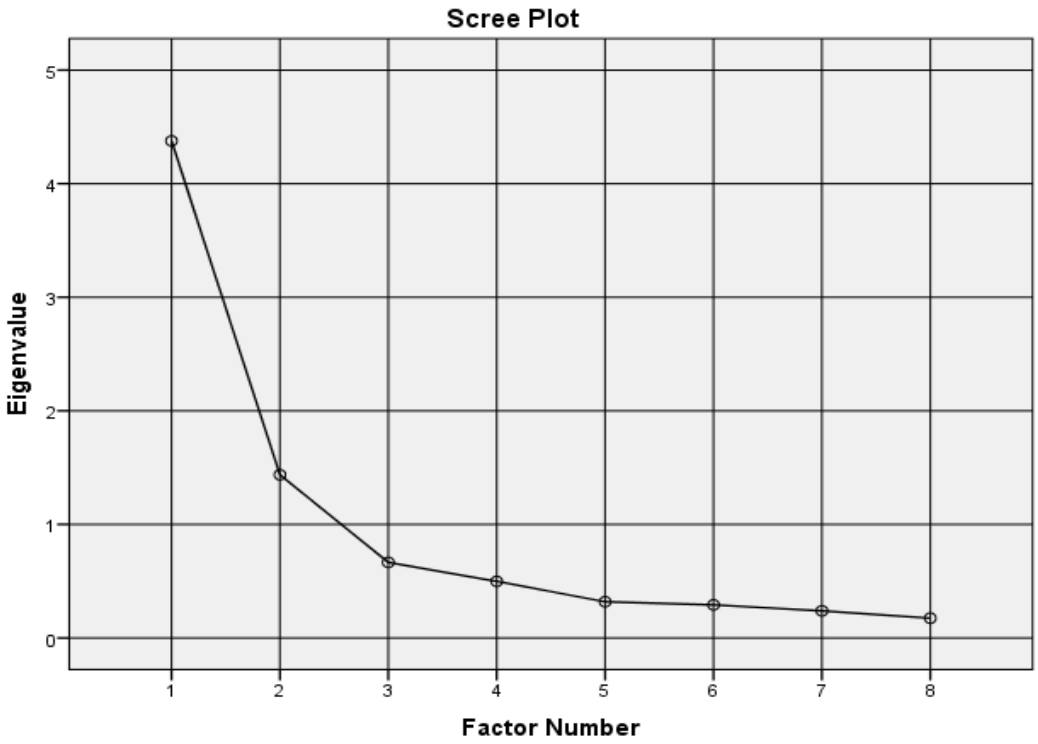


Şekil 3.1. Birinci faktör analizi sonucunda yığılma grafiği

Örüntü matriksi incelendiğinde iki faktörlü yapı olduğu ve dördüncü sorunun her iki boyutta da yer aldığı belirlenmiştir. Bundan dolayı bu madde çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. İkinci analize ait yığılma grafiği Şekil 2'de ve her iki faktör analizine ait sonuçlar da Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Her iki faktör analizine ait sonuçlar

Maddeler	Birinci faktör analizi		İkinci faktör analizi	
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2
1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.		.484		.493
2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.		.848		.865
3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.		.886		.868
4) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce eğitimini desteklemek için ailesiyle etkin iletişim kurabilirim.	.419	.330		
5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.		.661		.664
6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	.687		.674	
7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	.934		.919	
8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	.966		.962	
9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	.611		.606	
KMO değeri	.865		.848	
Bartlett-Sphericity, ki-kare	821.749 (sd = 36, p = .00)		735.273 (sd=28, p= .000)	
Açıklanan Varyant	48.704	13.767	49.191	15.783



Şekil 3.2. İkinci faktör analizine ait yığılma grafiği

Analiz sonuçları ve yığılma grafiği ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Faktörlere giren maddeler incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin daha çok değerlendirme, program ve materyalle ilgili hazırlıklara yönelik olduğu tespit edilmiş ve bu boyuta "Hazırlık" adı verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelere ise sınıfta öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili olduğu için "Sınıf" adı verilmiştir.

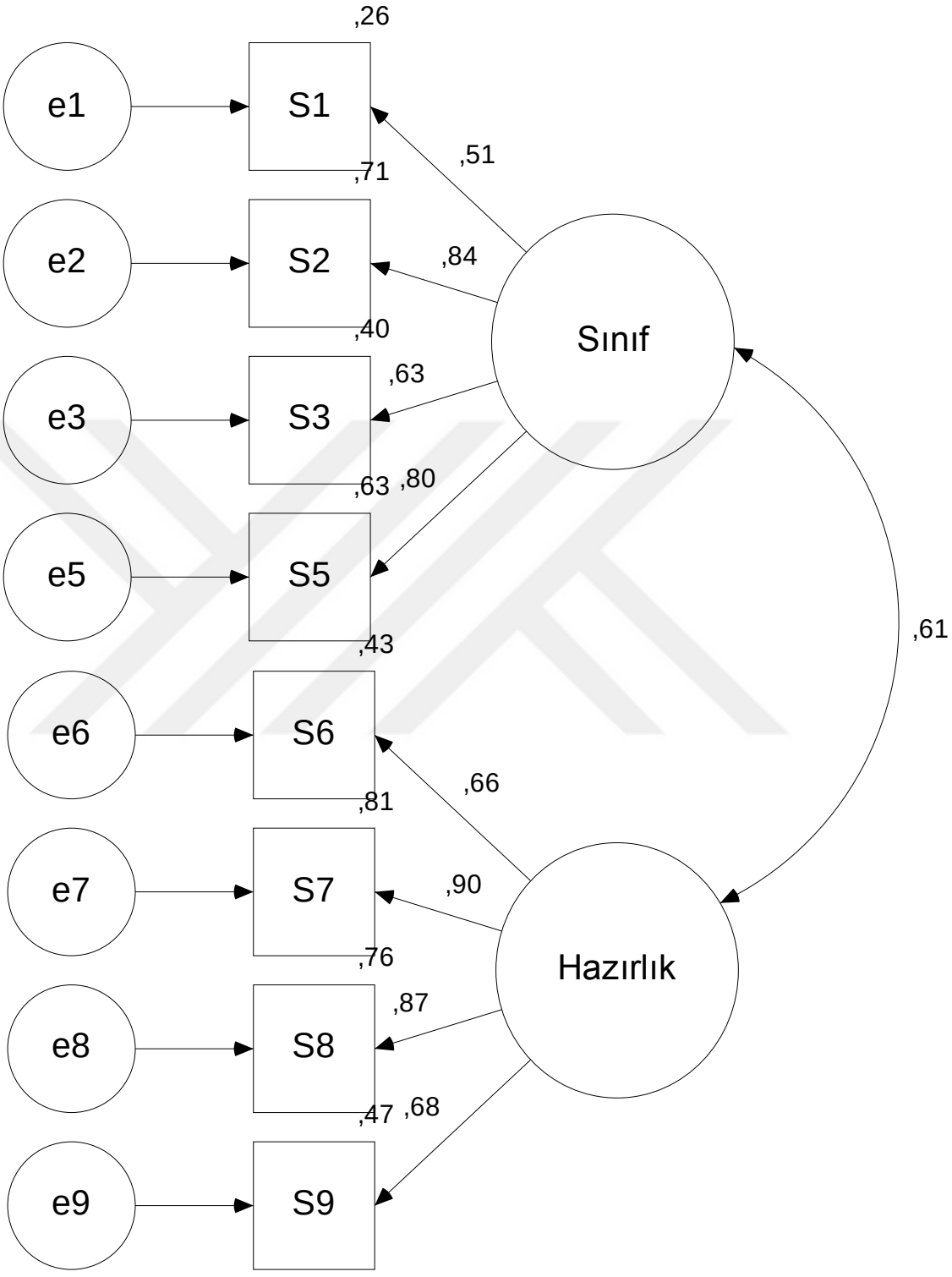
3.3.4.2.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilmiş olan yapının doğruluğunu kontrol etmek için yapısal eşitlik modeline dayalı olan doğrulayıcı faktör analizi tesadüfi olarak veri setinin yaklaşık %50'sini oluşturan bölünmüş veri setiyle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle veri setinin çok değişkenli istatistik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 3.5. DFA için maddelerin normallik dağılımı

Maddeler	Skewness	Kurtosis
1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	-1.122	.683
2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	-.723	-.258
3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	-1.074	.512
5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.	-.592	-.602
6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	-1.107	.908
7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	-1.183	.552
8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	-.933	.005
9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	-1.143	.584

Açımlayıcı faktör analizinde yapıldığı gibi öncelikle skewness değerinin ±2 ve Kurtosis değerinin ±7 aralığında (West, Finch and Curran, 1995) olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre maddelerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Uç değer ve çoklu bağlantıyı tespit edebilmek için çoklu regresyon oluşturulmuştur. Analiz sonucunda maddeler arasında .90 üzerinde korelasyon olmadığı, Tolerance değerlerinin .100'ün üzerinde olduğu, VIF değerlerinin 10'u geçmediği ve en yüksek Mahalanobis değerinin (26.89) olduğu ve kritik değeri (29.588) açmadığı belirlenmiştir. Buna göre, veri setinin çok değişkenli istatistik için varsayımları sağladığı kabul edilmiştir ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları

Yapılan analiz sonucunda modelin uygunluğu için ki kare/serbestlik derecesi, TLI ve CFI değerlerine bakılmıştır. Ki kare/serbestlik derecesi 5'ten küçük olması (Sümer, 2000) TLI (Schumacker ve Lowaks, 1996; Sümer, 2000; Thompson, 2004; Brown, 2006) ve CFI (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004) değerinin, 90 ve üzeri olması iyi uyuma işaret ettiği alanyazında ifade edilmektedir. Bu analiz sonucunda X^2/sd=2,94, TLI=.92 ve CFI=.95 değerleri elde edildiğinden kurulan modelin doğruluğu kabul edilmiştir.

3.3.4.2.2. Yakınsama ve Ayrışma Geçerliği

Tesadüfi olarak oluşturulan AFA ve DFA veri setlerinin her birinden faktör yük değerlerine göre çıkarılan ortak varyans (AVE) değerleri, Sınıf faktörünün sonuçları ve Hazırlık faktörünün sonuçları için ayrı ayrı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5'te ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Sınıf faktörünün sonuçları

AFA				DFA			
	λ	λ^2	ε		λ	λ^2	ε
m1	0.493	0.2430	0.7570	m1	0.51	0.2601	0.7399
m2	0.865	0.7482	0.2518	m2	0.84	0.7056	0.2944
m3	0.868	0.7534	0.2466	m3	0.63	0.3969	0.6031
m5	0.664	0.4409	0.5591	m5	0.8	0.6400	0.3600
Toplam	2.8900	2.1856	1.8144	Toplam	2.7800	2.0026	1.9974
Kareler	8.3521			Kareler	7.7284		
Madde Sayısı	4.0000			Madde Sayısı	4.0000		
AVE	0.5464			AVE	0.5007		
CR	0.8215			CR	0.7946		

Tablo 3.7. Hazırlık faktörünün sonuçları

AFA				DFA			
	λ	λ^2	ε		λ	λ^2	ε
m6	0.674	0.4543	0.5457	m6	0.66	0.4356	0.5644
m7	0.919	0.8446	0.1554	m7	0.9	0.8100	0.1900
m8	0.962	0.9254	0.0746	m8	0.87	0.7569	0.2431
m9	0.606	0.3672	0.6328	m9	0.68	0.4624	0.5376
Toplam	3.1610	2.5915	1.4085	Toplam	3.1100	2.4649	1.5351
Kareler	9.9919			Kareler	9.6721		
Madde Sayısı	4.0000			Madde Sayısı	4.0000		
AVE	0.6479			AVE	0.6162		
CR	0.8765			CR	0.8630		

Çıkarılan Ortalama Varyans (Average Variance Extracted) değerlerinin 0,50 değerinden büyük olması yakınsama geçerliğinin kanıtı olarak gösterilebilir (Fornel ve Larcker, 1981). Yakınsama geçerliğinin bir başka kanıtı da kompozit güvenirliğin (CR) .70 ve üstü olup CR>AVE şartını sağlamasıdır. Bu çalışmada her iki boyutta bu şartı sağlamıştır (Hair, Black, Bobby ve Anderson, 2010).

Ölçeğin ayrışma geçerliği için boyutların maksimum paylaşılan varyansın (Maximum Shared Variance-MSV) AVE değerinden küçük olması ve paylaşılan varyansın ortalamasının (Average Shared Variance-ASV) MSV değerinden küçük olması beklenir (Hair, Black, Bobby ve Anderson, 2010). Bu çalışmada boyutların MSV değeri .3721 ve ASV değerleri 0.186 olarak hesaplanmış olup ölçeğin ayrışma geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3.4.2.3. Ayırma Geçerliği

Ayırt etme geçerliğini belirleyebilmek için yapı geçerliğinde elde edilen maddeler AFA ve DFA veri setlerinde ayrı ayrı toplanarak alt üst %27'lik gruplar belirlenmiştir. Bu grupların dağılımlarının normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır. Alt üst %27'lik grupların 50'den küçük olmasından dolayı Shapiro-Wilk testi (Büyüköztürk, 2007) kullanılmıştır.

Tablo 3.8. Ayırma geçerliği analizinin sonuçları

Maddeler	AFA veri seti ayırt ediciliği için Mann-Whitney U değeri	DFA veri seti ayırt ediciliği için Mann-Whitney U değeri
1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	375*	542.5*
2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	244.5*	162.5*
3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	202*	411*
5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.	79.5*	178.5*
6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	124*	307*
7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	196*	216.5*
8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	133.5*	99*
9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	42.5*	306*

*p<.05

3.3.4.3. Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin güvenirliğini hesaplamak için her iki veri setinde de Cronbach-Alfa ve Kompozit güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.9. Güvenirlik analizinin sonuçları

Boyutlar	Maddeler	Madde toplam korelasyonu		Cronbach-Alfa katsayısı		Kompozit güvenirlik	
		AFA veri seti	DFA veri seti	AFA veri seti	DFA veri seti	AFA veri seti	DFA veri seti
Sınıf	1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	.53	.46	.83	.78	.82	.79
	2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	.73	.72				
	3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	.74	.54				
	5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.	.66	.66				

Hazırlık	6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	.69	.61	.89	.86	.87	.86
	7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	.81	.81				
	8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	.85	.76				
	9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	.68	.64				
Tüm ölçek	1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	.54	.41	.88	.87		
	2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	.53	.62				
	3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	.60	.60				
	5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce	.68	.63				

dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.		
6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	.68	.64
7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	.67	.70
8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	.72	.71
9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	.73	.63

Madde toplam korelasyonu için .30 ve üstü olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Tablo incelendiğinde maddelerin benzer davranışları örneklediği ve iç tutarlılığının yüksek olduğu kabul edilebilir. Yine bir başka iç tutarlılığı inceleyen Cronbach-Alfa sayısının .60 ve üstü kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Özdamar, 2004). CR değerinin .70 ve üzerinde olması kompozit geçerliğin yüksek olduğunu gösterir (Hair, Black, Bobby ve Anderson, 2010). Tablo incelendiğinde ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının iç tutarlığının yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde maddelerin, boyutların ve ölçeğin genelinin ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır. Öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik özyeterlik düzeylerini yorumlayabilmek için boyutların ve toplam ölçekten elde edilen puanların ortalaması madde sayısına bölünerek yorumlanmıştır. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin özyeterlikleri yaş, kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Yaş ve kıdem için gruplandırma yapılmamıştır. Bu amaçla her iki değişkenin ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Yaş değişkeni için ortalama 37.16 ve standart sapma 8.09 olarak bulunmuştur. Standart sapma kesim noktası olarak değerlendirilmiştir. Ortalamanın 1 standart sapma altı (37.16-8.09=29.07) ve ortalamanın 1 standart sapma üstü (37.16+8.09=45.25) arasında kalan yaşlar "orta", 1 standart sapma altında kalan yaşlar (29.07'nin altında olanlar) "genç" ve 1 standart sapma üstündeki yaşlar (45.25'in üstünde olanlar) "ileri yaş" olarak değerlendirilmiştir. Benzer durum kıdem değişkeni için de uygulanmıştır. Anlam çıkartıcı istatistikler için araştırmanın değişkenlerine göre toplam puanların dağılımları incelenmiş ve grup büyüklüğüne bağlı olarak normallik testleri değerlendirilmiştir. Normalliğin sağlandığı durumlarda kıdem değişkeninde tek yönlü varyans analizi sağlanmadığı durumlarda Kruskall-Wallis testi kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı farkın kaynağını bulmak için varyansın homojen olması durumunda LSD, olmadığı durumlarda Tamhane testi uygulanmıştır. Kruskall-Wallis testinde anlamlı çıkan farkın kaynağını bulabilmek için Bonforonni düzeltmesi yapılarak Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninde normalliğin sağlandığı durumlarda t-testi sağlanmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde .05 anlamlılık değeri olarak kabul edilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlarda etki büyüklüğü Cohen d katsayısı (Lenhard ve Lenhard, 2016) hesaplanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

4.1.Alt Problem/Öğretmen özyeterlikleri

Öğretmenlerin özyeterliklerinin genel dağılımı hakkında bilgi edinmek için her boyut ve toplamın betimsel istatistiği (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerin hesaplanması) yapılmış ve boyutlar ile toplam puanın ortalaması madde sayısına bölünerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin özyeterliklerinin dağılımı

Madde	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
1)İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	352	50.00	100.00	86.40	13.27
2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	352	20.00	100.00	78.42	15.93
3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	352	40.00	100.00	83.90	14.28
5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.	352	30.00	100.00	77.10	16.04
6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	352	10.00	100.00	82.59	17.42
7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	352	10.00	100.00	83.43	19.59
8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	352	10.00	100.00	80.33	19.31
9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	352	20.00	100.00	82.41	17.86

Tablo incelendiğinde ölçekteki en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde 1.madde, 3.madde ve 7.madde olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan, en düşük ortalamaya sahip maddeler 2.madde, 5.madde ve 8.madde olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının dağılımı

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Toplam /Madde Sayısı
Sınıf	352	166.00	400.00	325.82	47.32	81.46
Hazırlık	352	100.00	400.00	328.77	63.01	82.19
Toplam	352	340.00	785.00	654.60	97.75	81.82

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçeğin her iki altboyutunda ve toplam puanlarda İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının 100 üzerinden 80 civarında olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.2.Alt Problem /Öğretmenlerin yaş dağılımı

İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için grupların normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda normallik varsayımlarının sağlanmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı Kruskall-Wallis testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin yaş dağılımı

	Yaş Grupları	N	Sıra ortalaması	Ki-kare
Sınıf	Genç	57	161.94	5.251
	Orta Yaş	247	174.19	
	İleri Yaş	48	205.67	
Hazırlık	Genç	57	150.73	4.401
	Orta Yaş	247	181.03	
	İleri Yaş	48	183.77	
Toplam	Genç	57	152.79	5.095
	Orta Yaş	247	177.99	
	İleri Yaş	48	196.98	

p>.05

Tablo 4.3. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının her iki altboyut ve toplam puanların sıra ortalaması bakımından yaş ile yükseldiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda grupların sıra ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.3.Alt Problem/ Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımı

İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için grupların normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda normallik varsayımlarının sağlanmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı Kruskall-Wallis testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı

	Kıdem Grup	N	Sıra ortalaması	Ki-Kare
Sınıf	Düşük Kıdemliler	55	169.18	4.758
	Orta Kıdemliler	254	172.75	
	Yüksek Kıdemliler	43	207.99	
Hazırlık	Düşük Kıdemliler	55	155.23	3.418
	Orta Kıdemliler	254	178.62	
	Yüksek Kıdemliler	43	191.20	
Toplam	Düşük Kıdemliler	55	158.54	4.681
	Orta Kıdemliler	254	175.87	
	Yüksek Kıdemliler	43	203.17	

p>.05

Tablo 4.4 incelendiğinde her iki altboyut ve toplam puanda sıra ortalamalarının kıdem düzeyine göre arttığı görülmektedir. Ancak, kıdeme göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4.Alt Problem/ Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyete göre özyeterlik puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için normallik varsayımı kontrol edilmiş ve ölçeğin tamamı ile alt boyutlarının normallik varsayımlarını karşılamadığı belirlenmiştir. Bunun sonucunda Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U değerleri
Sınıf	Kadın	291	175.23	50990.50	8504.5
	Erkek	61	182.58	11137.50	
Hazırlık	Kadın	291	180.45	52512.00	7725
	Erkek	61	157.64	9616.00	
Toplam	Kadın	291	178.08	51820.50	8416.5
	Erkek	61	168.98	10307.50	

Tablo 4.5. incelendiğinde Sınıf altboyutunda erkeklerin sıra ortalaması yüksekken hazırlık ve toplamda ise kadınların sıra ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının düzeyleri ile yaş, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılı II. Yarıyılında Türkiye'de görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden 352 kişinin katılımıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacının geliştirdiği, "İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilere yönelik özyeterlikleri ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, Hazırlık (4 madde) ve Sınıf (4 madde) olmak üzere iki boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin ortalama, standart sapma ve ortalamanın madde sayısına bölünmesiyle betimsel istatistik kapsamında incelenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yaş, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği için anlam çıkartıcı istatistikler kapsamında öncelikle normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda grupların normal dağılım varsayımını karşılamadığı için yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskall-Wallis testi, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıda tartışılmıştır:

Çalışma ilk olarak İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Madde, boyut ve toplam ölçek genelinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Özyeterliğin davranışları tahmin etmede önemli bir yapı olduğu (Bray-Clark ve Bates, 2003) düşünüldüğünde öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde gerekli olan davranışları sergileyebilme olasılıklarının yüksek olması açısından bu sonuç olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Özellikle öğretmen özyeterlikleri öğrenme-öğretme süreçlerini belirlemede önemli bir faktördür (Ünsal, Korkmaz ve Perçin, 2016). Bu çalışmada ölçeğin yapısında yer alan "*Sınıf*" boyutunun yüksek olması bu öğrencilerin İngilizce öğretmenleri tarafından kolaylıkla fark

edilebildiğini ve süreçlerde diğer arkadaşlarıyla uyum içinde olmalarını sağlamada öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının sınıf yönetim becerilerini olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda (Poulou, Reddy ve Dudek, 2018) İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin özyeterlik inançlarının yüksek olarak belirlenmesi, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamayla ilişkilidir denebilir. Çalışmada yer alan "Hazırlık" boyutunun yüksek olarak belirlenmesi öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere farklı değerlendirme yöntemleri hazırlayıp sunabilmede, bireyselleştirilmiş öğretim sunabilmede ve öğrencinin eğitsel ihtiyacına yönelik materyal hazırlayabilmede kendini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Benzer bir sonuç daha önce Achurra ve Villardón (2012) tarafından bulunmuştur. Araştırmacılar, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının özellikle planlama ve öğrencilerle etkileşime geçme stratejilerinde yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Daha önceki çalışmalarda öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal yönden desteklenmesinin onların yetenek, güven ve motivasyonlarına katkı sağladığı belirtilmiştir (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron ve Osher, 2020). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olduğu ve dolayısıyla üstün yetenekli bireylere, akademik, duygusal ve sosyal yönden destek olabilme potansiyellerinin de yüksek olabileceğini işaret ettiğinden bu öğrencilerin yetenek, güven ve motivasyonlarında önemli bir desteğe sahip olabileceklerini göstermektedir.

Alandaki çalışmalar göstermektedir ki, yaş ve mesleki tecrübe gibi değişkenler öğretmenlerin özyeterliklerini belirleyici faktörler arasında yer almaktadır (Shaukat, Vishnumolakala ve Bustami, 2018). Dolayısıyla, çalışmanın ikinci amacı, İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu aşamada İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özyeterlik inançlarının "Sınıf" altboyutu ve "Hazırlık" altboyutu ve toplam puanların sıra ortalaması bakımından yaş ile doğru orantılı olarak yükseldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim süreci boyunca elde ettikleri mesleki tecrübenin genellikle yaş ile artması bu bulguyu destekler niteliktedir (Podolsky, Kini ve Hammond, 2019). Ayrıca, Ismail, Arshad ve Abas (2018), öğretmenlerin yaş ve mesleki tecrübelerinin, sınıf ortamında üst düzey düşünme

becerilerini kullanmada etkili faktörler olduklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, Bay (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve sınıf yönetme becerilerini incelemiş, sonuç olarak öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yaşa bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Çalışmada kırk yaşın üstünde olan öğretmenlerin otuz yaşın altında olan öğretmenlere kıyasla veli katılımı ve sınıf yönetimi alanlarında daha yüksek özyeterlik puanları aldıkları bulunmuştur. Ayrıca, Lesha (2017) çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik inançlarını etkileyen faktörlerden yaş değişkeninin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı faktörleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin yaşının ilerledikçe özyeterlik inançlarına yönelik özgüvenlerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe özyeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, yüksek özyeterlik seviyesine sahip öğretmenler, daha fazla mesleki tatmin yaşamaktadırlar; öte yandan yüksek özyeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin daha düşük seviyede iş nedenli stres yaşadıkları ifade edilmiştir (Caprara, Scabini ve Barni, 2011). Öğretmenlerin özyeterlik seviyelerinin desteklenmesi ve artırılmasının hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik olumlu etkilerinin olacağı ifade edildiğinden, öğretmen özyeterliği hala üzerine çalışılması gereken bir konu olarak alanda ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1977).

Çalışmanın üçüncü amacı öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kıdeme göre özyeterlik puanları arasında bir farklılaşma görülmemiştir. Daha önce yapılmış olan bir çalışmada, öğretmenlerin özyeterliğinin mesleki tecrübe ile doğrusal olmayan bir ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir (Klassen ve Chiu, 2010). Wolters ve Daughtery (2007), öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin arttıkça özyeterliklerinin de arttığını bulmuştur. Ayrıca, Ağçam ve Babanoğlu (2016), öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğretim, iş birliği ve zorluklarla başa çıkma kabiliyeti alanlarında, mesleki tecrübelerinin artmasına paralel olarak geliştiğini ve aday öğretmenlerin düşük özyeterlik seviyeleri gösterdiklerini bulmuştur. Nanayakkara, Margerison ve Worsley (2021), öğretmenlerin özyeterlik inançlarının motivasyon becerileri, sınıf yönetimi becerileri ve iletişim becerileri alanlarında mesleki tecrübelerinin arttıkça yükseldiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, Yoo (2016) öğretmenlerin özyeterlikleriyle mesleki

tecrübeleri arasında herhangi bir ilişki bulunamadığını belirtilmiştir. Buna ek olarak Çankaya (2018), ingilizce öğretmenleri ve aday öğretmenlerin özyeterlik inançlarını araştırmış ve mesleki tecrübenin özyeterlikle ilgili herhangi bir ilişkisinin olmadığını belirtmiştir. Mesleki tecrübenin öğretmen özyeterliğiyle ilişkisine yönelik çalışmalar göstermektedir ki, konu üzerinde net bir görüş birliğine varılabilmiş değildir. Dolayısıyla bu konu üzerine ileride daha detaylı bir araştırma yapılması gerektiği görülmüştür.

Çalışmanın son amacı ise öğretmenlerin özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgular, Odanga, Raburu ve Aloka'nın (2015) çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. Belirtilen çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerinin özyeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre kıyaslama yapıldığında, öğrenci etkileşimi ve eğitsel stratejiler bakımından özyeterlik puanları arasında bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan, Klassen ve Chiu (2010) çalışmalarında erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterlik puanı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, Sarfo, Amankwah, Sam ve Konin (2015)'in çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yükseköğretim stratejisi yeterliğine sahip oldukları, erkek öğretmenlerin ise kadın meslektaşlarına kıyasla öğretim uygulamalarının uygulanması konusunda daha düşük özyeterliğe sahip oldukları belirtilmiştir. Buna ek olarak Lesha (2017) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını incelemiş ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi alanlarında kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterlik puanları elde ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, Shaukat, Vishnumolakala ve Bustami (2018), yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterlik inancı gösterdikleri ve daha yüksek oranda mesleki tatmin duyduklarını bulmuşlardır.

Sonuç olarak bu çalışmayla İngilizce öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin özyeterliklerinin mesleki kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemesi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak özyeterliklerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna ek olarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterliklerinin mesleki tecrübeleri arttıkça

ve öğretmenlerin yaşlarının arttıkça yüksek özyeterlik puanları aldıkları belirlenmiştir. Son olarak cinsiyet gruplarına ilişkin özyeterlik seviyelerinde bir farklılık görülmediği bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler sunulması uygun görülmüştür. Öncelikle bu çalışmanın verileri nicel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. İleriki çalışmalarda farklı araştırma yöntemleri kullanılarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterliklerine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucu görülmüştür ki, öğretmenlerin özyeterlik seviyelerinin desteklenmesinin öğretmen ve öğrencilere yönelik olumlu etkileri olabilmektedir, dolayısıyla öğretmen özyeterliği hala üzerine çalışılması gereken bir konu olarak alanda ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve cinsiyet değişkenleri üzerine yapılmış olan öğretmen özyeterliğine ilişkin çalışmalar göstermektedir ki alanda henüz bir fikir birliğine varılamamıştır, bu alanda yapılacak çalışmalar ileride bir fikir birliğine ulaşılması için önem taşımaktadır. Bu çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin özyeterliklerini ölçen bir ölçek elde edilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik veya tüm öğretmenlere yönelik üstün yeteneklilere ilişkin özyeterlik ölçeklerinin çalışması yapılabilir. Bu tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri incelenerek değerlendirilmiştir. İleriki çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler değerlendirilebilir.

Çalışmanın bu kısmında öğretmenlere birtakım önerilerde bulunulacaktır. Ölçek incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin 5.madde olduğu görülmüştür. Bunu takip eden en düşük ortalamaya sahip maddelerin 2. ve 8.maddeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu maddeler incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin davranış kontrolü, Bireysel Eğitim Programını uygulama ve sınıf kontrolü gibi konularda özyeterlik puanlarının diğer maddelere oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitimlerde bu konular ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Abu-Tineh, A.M., Khasawneh, S.A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self efficacy and classroom management styles in jordanian schools, *Management Education, 25*(4), 175-181.

Achurra, C. & Villardón, L. (2012). Teacher' self-efficacy and student learning, *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2*(2), 366-383.

Ağçam, R. ve Babanoğlu, M. P. (2016). Exploring self-efficacy beliefs of primary schol teachers in Turkey, *European Journal of Education Studies, 2(*11), 122-133.

Akarsu, F. (2004). Üstün yetenek kavramı. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, 63*(1), 127-168.

Akkanat, H. (1999). "Üstün veya özel yetenekliler." *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi*, 168.

Akkanat, H. (2004). *Üstün veya özel yetenekliler, üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi,* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Alibakshi, G., Nikdel, F. & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language, *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *5*(23), 1-19.

Allen, L. Q. (1992). Foreign language curriculum for the gifted. *Gifted Child Today Magazine, 15*(6), 12–15.

Artino, A. R. Jr. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice, *Perspectives on Medical Education, 1*(2), 76-85.

Aydoğdu, E. (2005). *Teşkilatı Esasiye'den günümüze anayasalar*, Ankara: Palme Yayıncılık.

Ayre, C. & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. Measurement and Evaluation in *Counseling and Development, 47*(1), 79–86.

Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L. & Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics, 22*(1), 130-156.

Balcı, Ö., Şanal, F. ve Üğüten, S. D. (2019). An investigation of pre-service English language teachers' self-efficacy beliefs, *International Journal of Modern Education Studies*, *3*(1), 41-53.

Baleghizadeh, S. & Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. *Innovations in Education and Teaching International*, *54*(4), 394–402.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective.* Englewood Cliffs, NJ: Princeton-Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, *84*(2), 191–215

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, (28),* 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26.

Barni, D., Russo, C. & Danioni, F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: A relative weight analysis, *Frontiers Psychology, 9*, 1-5.

Baron, A. R. (1995). *Psychology,* USA: Allyn and Bacon.

Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy belief and classroom management skills of preschool teachers with other variables, *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(4), 335-348.

Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.

Bayraktar, H. V., Ateş, H. K. ve Afat, N. (2019). An analysis on the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards gifted education, *International Journal of Eurasia Social Sciences, 10*(38) 1099-1124.

Berger, S. L. (1991). Differentiating Curriculum for Gifted Students, *ERIC Digest*.

Berliner, C. D. (1993). Educational Reform in an Era of Disinformation, *Education Policy Analysis Archives, 1*(2), 1-35.

Bernstein, A. D, Clarke A. S., Edward J. R., Thomas K. S. & Christopher D. W. (1994). *Psychology,* USA: Houghton Mifflin Company.

Betts, G. T. (1985). *The autonomous learner model: For the gifted and talented.* Greeley, CO: ALPS Publishing.

Betts, G. & Kercher, J. (1999). *Autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.

Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux (New methods for the diagnosis of the intellectual level of abnormal). *Année Psychologique, 11*(1), 191-244.

Binet, A. & Simon, T. (1916). *The Development of Intelligence in Children* (The Binet-Simon Scale), Department of Research Publications of the Training School at Vineland New Jersey.

Bray-Clark, N & Bates, R. (2003). Self-Efficacy Beliefs and Teacher Effectiveness: Implications for Professional Development, *Professional Educator*, *26*(1), 13-22.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning*, Pearson Longman

Bull, W. E. (1965). *Spanish for TEACHERS: Applied Linguistics*. U.S: Ronald Press.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, T. (2006). *Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri*, Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı, 282-288.

Cain, S. (2013). *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. New York: Random House.

Cantrell, P., Young, S. & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education, 14*(3) 177–192.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 821-832.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490

Caprara, G. V., Scabini, E. & Barni, D. (2011). *I Valori Nell'Italia Contemporanea*, Milano: Franco Angeli.

Carlstedt, C., Eric J. G. & Jarkko H. (2004). *Research and Testing in The Nordic Countries in. International Handbook of Intelligence*. USA: Cambridge University Press, (p. 49-79).

Carroll, J. (1963). Dan Gage (Ed.) *Research on Teaching Foreign Languages*. In Handbook of Research on Language Teaching, Chicago: RandMcNally

Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language,* New York: Pantheon.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th Edition.) Columbus, OH: Pearson.

Colom, R., Karama, S., Jung, R. E. & Haier, R. J. (2010). Human intelligence and brain networks. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *12*(4), 489–501.

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self- concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*(3), 258– 269.

Cousins, J. B. & Walker. C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools, *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25–53.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Cross, T. L. (2005). *The social and emotional lives of gifted kids; understanding and guiding their development,* Texas: Prufrock Press Inc.

Crystal, D. (2012). English as a Global Language, Cambridge

Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Çankaya, P. (2018). The exploration of the self-efficacy beliefs of English language teachers and student teachers, *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(3), 12-23.

Çakıroğlu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, *34*(1), 33-44.

Çankaya, P. (2018). The exploration of the self-efficacy beliefs of English language teachers and student teachers, *Journal of Language and Linguistic Studies*, *14*(3), 12-23.

Çepni, S., Gökdere, M. ve Küçük, M. (2002). Zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilere yönelik purdue modeline dayalı fen alanında örnek etkinlik geliştirme, 5. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, *13*(1), 95-105.

Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM *Turkish Journal of Educational Studies 4(3), 87-104*

Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2012). Türkiye'de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, *2*(3), 7-20.

Çorlu, M.S., Burlbaw, L.M., Capraro, R.M., Çorlu, M.A. & Han, S. (2010). The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçı Nasuh, *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, *14*(1), 19–31.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140

Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant, *Mind 2*, (2), 285-294.

Davaslıgil, Ü. (2007). *Üstün Zekâlıların Eğitiminde Yönetimsel Önlemler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü.

David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent: School related problems of the gifted adolescent, *Journal of Interdisiplinary Sciences*, *2*(2),113-131.

Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Dean, G. (1998). *Challenging the More Able Language User*. London: David Fulton Publishers.

Deveau, T. (2006). Strategies for gifted second language learners, *Academic Exchange Quarterly*.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development Theory and Applications*. London: Sage Publications.

Dinçer, S. (2019). Investigation of the Gifted Education Self-Efficacy of Teachers Work with Gidted Students, *Journal of Gifted Education and Creativity, 6*(3), 167-174.

Dixon, F. A., Yssel N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiared Instruction, Professional Development and Teacher Efficacy, *Journal for the Education of Gifted*, 01.05.2020 tarihinde https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162353214529042 adresinden erişildi

Dönmezer, İ. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Eden, D. & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a self-fulfilling prophecy: Raising self-efficacy to boost performance at sea. *Journal of Applied Psychology, 80*(5), 628-635.

Ely, K. (2010). Understanding the Stereotypes Against Gifted Students: A look at the social and emotional struggles of stereotyped students, Academic Leadership: *The Online Journal*, *8*(3).

Erdoğan, S. C. (2015). Investigating Pre-service Gifted Education Teachers' Self-efficacy toward Science Teaching and Scientific Attitudes, *Eurasian Journal of Educational Research, 15*(59), 133-148.

Ergun, M. ve Çetin, Ş. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *SETSCI Conference Proceedings, 4*(4), 50-54.

Ergün, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası.

Eripek, S., Özsoy, Y. ve Özyürek, M. (1997). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe.

Freitag, M. (2020). *Examining Preservice Teachers' Attitudes, Self-Efficacy and Differentiating Instruction for Educating Gifted Learners,* (Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi).

Fornell, C. & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement Error, *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.

Foster, J. K. (2002). The Oxford Handbook of Memory. *Brain, 2*(1), 439-441.

Fox, D. (1986). *Teaching English To the Gifted Student,* Eric Digest, 1-3.

Gallagher, S. A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding our Gifted, 3*(1), 11- 13.

Gallagher, J. J. (1976). The gifted child in elementary school. In *The Intellectually Gifted: An Overview*.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan.

Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Macmillan.

Galton, F. (1889). An instrument for measuring reaction time, *Report of the British Association fort he Advancement of Science, 59,* 784-785.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* Basic Books.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.

Garfinkel, A., Allen, L. Q. V. & Neuharth- Prtichett, S. (1993). Foreign language for the gifted: Extending affective dimensions. *Roeper Review, 15*(4), 235-238.

Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 262-265.

Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, *42*(4), 787–805

Gözler, K. (1999). Türk anayasaları. Bursa: Ekin Kitapevi Yayınları. 14.04.2020 tarihinde http://www.anayasa.gen.tr/1876ke.htm adresinden erişildi

Güneş, A. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Tutum ve Öz-yeterliklerinin İncelenmesi, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yayıncılık Dergisi*, 2(1),12-16.

Gürün, O. A. (1991). *Psikoloji Sözlüğü*, İstanbul: İnkilap Kitabevi.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.

Hamilton, S. (1996). *Key Ideas in Psychology*, USA: Jessica Kingsley Publisher.

Hamsher, K. (1998). *Intelligence and Aphasia,* Academic Press, 341-373.

Harp, B. E. (1991). *Assessment and Evaluation in Whole Language Programs.* Washington: Christopher-Gordon Publishers.

Hayes P.A., Norris J. & Flaitz J. (1998). Evidence of language problems in underachieving gifted adolescents: Implications for assessment. *Journal of Secondary Gifted Education, 9*(4), 179-194.

Hengirmen, M. (2006). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Engin Yayın Evi, Ankara

Heuer, R. J. (1999). *Psychology of Intelligence Analysis,* Central Intelligence Agency.

Ismail, R. A. M., Arshad, R. & Abas, Z. (2018). Can Teachers 'Age and Experience influence Teacher Effectiveness in HOTS?, *International Journal of Advanced Studies in Social Science & Innovation*, 2(1), 144-158.

Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk Tarihinde Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* 4(3),1-13 15.04.2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/516648 adresinden erişildi

Kanlı, E. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Yaratıcı Düşünme ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kânûn-ı Esâsî (1876) Memaliki Devleti Osmaniye.

Kaplan, S. (1999). Teaching Up to the Needs of the Gifted English Learner, Texas Association For The Gifted and Talented, 19(2), 01.05.2020 tarihinde https://www.txgifted.org/files/Tempo/1999/1999-2.pdf adresinden erişildi

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karnes, F. A., Stephens, K. R. &Whorton, J. E. (2000). Certification and specialized competencies for teachers in gifted education programs. *Roeper Review, 22*(3), 201-202.

Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 115-122.

Kaygısız, S., Anagun, S. S. ve Karahan, E. (2018). The Predictive Relationship between Self-Efficacy Levels of English Teachers and Language Teaching Methods, *Eurasian Journal of Educational Research*, *78*(18), 183-202.

Kerry, H. (1998). Martha Taylor Sarno (Ed.) *Intelligence and Aphasia*, In Acquired Aphasia, (p.341-373), USA: Academic Press.

Kılıç, V. C. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(12), 145-154.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and JobStress, *Journal of Educational Psychology, 102*(3),741-756.

Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59–76

Kontaş, H. (2010). Learning Strategies of Gifted Elementary Students, *Elementary Education Online*, 9(3), 1148-1158.

Kudelich, A. (2018). *Teaching English Language Learners: A Qualitative Descriptive Study of Teachers' Self-Efficacy*, (Doctoral Dissertation, Grand Canyon University) ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kurnaz, A. ve Arslantaş, S. (2018). sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi , 47*(1) , 309-332 .

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4), 563-575.

Lazarides, R., Buchholz, J. & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student- perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education, 69*, 1-10.

Leedy P.D. & Ormrod J.E. (2010). *Practical Research: Planning and Design*. 9th edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Lesha, J. (2017). Teachers' Self-Efficacy Beliefs: The Relationship Between Teachers' Age and Instructional Strategies, Classroom Management and

Student Engagement, *European Journal of Social Sciences Studies*, *2*(5), 217-225.

Lesha, J. (2017). Gender Differences in Primary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs, *European Journal of Education Studies*, *3*(10), 731-740.

Levent, F. (2011). Üstün yeteneklilerin haklarını kim koruyacak? *Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Dergisi, 1*(1), 22-23.

Liebert, M. R., Rita, N. W. & Kail V. R. (1986). *Developmental Psychology*, USA: Prentice Hall.

Liu, Q. & Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods/Effectiveness and Weakness, *US-China Education Review*, *4*(1), 69-71.

Luria, A.R. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York: Harper and Row.

Luria, A. R. (1973). *The working brain.* New York: Basic Books.

Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man.* New York: Basic.

Lynch, S. A., & Warner, L. (2012). A New Theoretical Perspective of Cognitive Abilities. *Childhood Education, 88(6), 347–353.*

Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers, *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 64-68.

Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented*, Report to Congress, Washington, DC:US Government Printing Office.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2018). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation, *Gifted and Talented International*, *32*(2), 1-27.

Metin, N., Şenol, F. ve İnce, E. (2017). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(1), 95-116.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *Özel Eğitim Konseyi- Raporlar- Görüşmeler-Kararlar.* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Yetenekli Öğrencilerin yönlendirilmesi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 79.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2018-2019 Bilim ve Sanat Merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Kanun numarası:1739, Sayı:14574, Tarih:24/06/1973.

Mofield, E., Parker, P.M. & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism, Coping and Underachievement in Gifted Adolescents: Avoidance vs Approach Orientations, *Education Sciences*, *6*(21), 1-22.

Mollon, J., Knowles, E.E.M., Mathias, S.R., Gur, R., Peralta, J. M., Weiner, D. J., Robinson, E. B., Gur, R. E., Blangero, J., Almasy, L. & Glahn, D. C. (2021). Genetic influence on cognitive development between childhood and adulthood. *Molecular Psychiatry 26***,** 656–665.

Morgan, H. (2013). Maximizing Student Success with Differentiated Learning, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, *Issues and Ideas*, *87*(1), 34-38.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters. *Journal of Classroom Interaction.* 37(2), 3–15.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145–149.

Nanayakkara, J., Margerison, C. & Worsley, A. (2021). Teachers' self-efficacy beliefs in teaching food and nutrition subjects in Australian secondary schools, *Health Education, 121*(3), 311-321.

Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. *Intelligence, 3(3), 217–227.*

O'Boyle, M. W. (2008). Mathematically Gifted Children: Developmental Brain Characteristics and Their Prognosis for Well Being.*The Cognitive Neuroscience of Giftedness*, *30*(3), 181-186.

Odanga, S. J. I., Raburu, P. A. & Aloka, P. J. O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *4*(3), 189-198.

Okan, Z. ve Işpınar, D. (2009). Gifted students perceptions of learning English as a foreign language. *Educational Research and Reviews, 4*(4), 117-126.

Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 521-561

Oral, E. (2017). Examination of Pre-School Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Self-Efficacy Regarding Gifted Education, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *5*(4),49-58.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler,* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi,* Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Park, S. & Oliver, J.S. (2009). The translation of teachers' understanding of gifted students into instructional strategies for teaching science. *Journal of Science Teacher Education, 20*(4), 333-351.

Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.

Piske, F. H. R., Stoltz, T. & Machado, J. (2014). Creative Education for Gifted Children, *Creative Education*, 5, 347-354.

Preckel, F., Goetz, T. & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self- concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology, 80*(3), 451-472.

Podolsky, A., Kini, T. & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research, *Journal of Professional Capital and Community*, *4*(33), 1-64.

Poulou, M. S., Reddy, L. A. & Dudek, C. M. (2018). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation, *School Psychology International*, *40*(1), 25-48.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, *35*(1), 26-35.

Reynolds, M.C. & Birch, J. W. (1988). *Adaptive Mainstreaming (A Primer for Teachers and Principals)*, Londra: Longman.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods In English Language Teaching*, Cambridge

Riggs, I. (1995). The Characteristics of High and Low Efficacy Elementary Teachers. *The annual meeting of the National Assocation of Research in Science Teaching San Francisco*.

Ross, J. A. (1998). The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy. *In Advances in Research on Teaching*, 7, 49–74.

Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Eğitimleri ve Tanılanmaları.* Baskı, Maya. Ankara: Akademi Yayınevi.

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, *80*(2), 211–225.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E. & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education.* Belmont: Cenage Learning.

Sarfo, F. K., Amankwah, F., Sam, F. K. & Konin, D. (2015). Teachers' Self-efficacy Beliefs: The Relationship between Gender and Instructional Strategies, Classroom Management and Student Engagement, *Ghana Journal of Development Studies, 12*(1), 19-32.

Sayı, A. K. (2013). *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Üstün Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Schiever, S. W. & Maker, C. J. (2003). *New Directions in Enrichment and Acceleration.* (Ed.) N. Colangelo, G. Davis, Handbook of Gifted Education

Schunk, D. H., Meece, J. R. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*(1), 152–171.

Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmes*i (Yüksek Lisans Tezi).

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Shakeshaft, N.G., Trzaskowski, M., McMillan, A., Krapohl, E., Simpson, M.A., Reichenberg, A., Cederlöf, M., Larsson, H., Lichenstein, P. & Plomin, R. (2014). Thinking positively: The genetics of high intelligence, *Intelligence*, (48), 123-132.

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R. & Bustami, G. A. (2018). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities, *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 68-76.

Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers, *Roeper review*, 34(1) 63-72.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education, 26*(4) 1059-1069.

Snow, M. A. (1987*). Immersion Teacher Handbook*. Los Angeles, CA: University of California Center for Language Education and Research.

Sönmez, D. (2017). İlkokul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ve eğitimlerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Silifke ilçesi örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 65-79. erişildi.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15(2),* 107-197.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man.* London: Macmillan.

Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*(2), 240.

Steiner, H. H. & Carr, M. (2003). Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review, 15*(3), 215–246.

Stephens, K. R. & Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. Exceptional Children, *66*(2), 219-238.

Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York.

Stern, W. (1938). *General Psychology from the Personalistic Standpoint.* Newyork: Macmillan.

Sternberg, R. & Wagner, R. (1982). A Revolutionary Look at Intelligence. *Gifted Children Newsletter, 3*(11).

Stemberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* New York: Viking.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariatestatistics*. (Fifth edition). NY: Allyn and Bacon.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet–Simon Intelligence Scale.* New York, NY: Houghton Mifflin.

Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium. *Journal of Educational Psychology, 12*(3), 127-133.

Teşkilâtı Esasiye Kanunu. (1924). Kanun Numarası:491, Kabul tarihi: 20/04/1340.

Tezcan, F. (2012*). Perceptions of Early Childhood Teachers Towards Young Gifted Children and Their Education*, (Masters Thesis, Middle East Technical University).

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities.* Chicago: University of Chicago Press.

Tschannen-Moran, Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*, Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi, *İnonü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 205-227,

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2004) Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim, Redhouse

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Kanun numarası:2709, Tertip : 5 Cilt : 22 Sayı:17863, Sayfa:3, Kabul tarihi:18/10/1982.

Ünsal, S., Korkmaz, F. ve Perçin, S. (2016). Analysis of Mathematics Teachers' Self-Efficacy Levels Concerning the Teaching Process, *Journal of Education and Practice*, 7(24), 99-107.

Ward, L. M. (2005). Children, Adolescents, and the Media: The Molding of Minds, Bodies and Deeds, *New Directions for Child and Adolescents Development,109*, 63-71.

Watts, M. & Watts, D. (1993). Teacher research, action research: The logo action research collaborative. *Educational Action Research*, *1*(1), 35-63.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. & DeVries, A. R. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*.Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

West, S., Finch, J., & Curran, P. (1995). *Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies*. In R. Hoyle (Ed.), Structural Equation Modelling: Concepts, Issues, and Applications, (p.56-75).Thousand Oaks, CA:Sage.

Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *45*(3), 197–210.

Winnicott, D. W. (1990). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, London.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teachingexperience and academic level, *Journal of Educational Psychology*, *99*(1),181–193.

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(3), 407-415.

Van Tassel B. (1998). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Third Edition, Colorado: Love Publishing Company.

Vötter, B. & Scnell, T. (2019). Bringing Giftedness to Bear: Generativity, Meaningfulness and Self-Control as Resources for a Happy Life Among Gifted Adults, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yıldırım, H. İ. ve Öz, A. Ş. (2018). Öğretmen adaylarının özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(1), 91-108.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları: gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler.* Ankara: Nobel Yayın.

Yoleri, S., Tetik, G., Çetken, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 159-183.

Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their effiacy change, *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18*(1), 84-94.

EKLER

EK-1

Etik Kurul İzni

Evrak Tarih Sayısı: 27.05.2021-62127

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-62127 27.05.2021
Konu : Kararlar

Sayın Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Bölümü Yüksek Lisans Programı öğrencisi İrem GİRGİN'nin araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.05.2021 tarihli toplantısında alınan 05/35 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :*BSCL868777* Pin Kodu :81422 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK-2

İngilizce Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Özyeterlikleri Ölçeğinin İlk Hali

A.Üstün yetenekli bireylerin öğretimine yönelik öğretmen özyeterlik formu			
Maddeler	**Uygun (2)**	**Uygun ancak düzeltilmeli (1)**	**Çıkartılmalı (0)**
1)Sınıf ortamında karşılaştığım üstün yetenekli bir öğrenciyi fark edebilirim.			
2)Üstün yetenekli öğrenciyi fark edebilmem için akademik başarısına bakmam yeterli olur.			
3)Üstün yetenekli bir öğrenciye diğer öğrencilerden farklı ödevler ve çalışmalar verebilirim.			
4)Üstün yetenekli bir öğrencim olursa, ona potansiyelinin hepsini kullanmasını sağlayacak şekilde bir eğitim verebilirim.			
5)İngilizce dersini üstün yetenekli öğrencimin eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleyebilirim.			
6)Üstün yetenekli öğrencimin sınıf arkadaşlarıyla eşit şartlarda eğitim almasını sağlayabilirim.			
7)Üstün yetenekli öğrencime kendi kendine öğrenmeyi öğretebilirim.			
8)Üstün yetenekli öğrencimin kendini diğer arkadaşlarından izole etmeden sosyalleşmesine yardımcı olabilirim.			
9) Sınıfımdaki üstün yetenekli bireyi derste aktif tutabilirim.			
10) Sınıfımdaki üstün yetenekli bireyin derste disiplin problemi yaratmasını engelleyebilirim.			
11) Üstün yetenekli öğrencim için üstün yetenekli bireylerin eğitimi için geliştirilmiş bütün eğitim materyallerini etkili bir biçimde kullanabilirim.			
12) Üstün yetenekli bir öğrenciye eğitim verebilmek için İngilizce öğretim programının tüm ögelerini dikkate alarak uygulayabilirim.			
13) Sınıfımdaki üstün yetenekli bireye bir yanlılık beslemeden tarafsız bir biçimde değerlendirmesini yapabilirim.			
14) Üstün yetenekli öğrencimin öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.			
15) Üstün zekâlı öğrencimin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.			
16) Üstün yetenekli öğrencinin eğitimini desteklemek amacıyla ailesiyle gerekli iletişimi kurabilirim.			
17) Üstün yetenekli öğrencimin kafası karıştığında gerekli açıklamayı farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak yapabilirim.			
18) Üstün yetenekli öğrencim sınıf kurallarına uymadığında ve yaramazlık yaptığında sakin kalabilirim.			
19) Üstün yetenekli öğrencimin sınıf arkadaşlarıyla kaynaşmasını engelleyecek faktörleri ortadan kaldırabilirim.			

EK-3

İngilizce Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Özyeterlikleri Anketi ve Ölçeği

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ ANKETİ

Yaşınız: …….

Cinsiyetiniz: ( )Kadın ( )Erkek

Meslekte Çalışma Yılınız:……

Sayın Hocam,

Bu ölçek İngilizce öğretmenlerinin üstün yeteneklilere ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda üstün yeteneklilere ilişkin öz-yeterlik seviyelerini içeren bir dizi cümle yer almaktadır. Her bir cümleyi okuyup yeterliliklerinizi tanımlama oranını bırakılan boşluğa yazınız. Oranları aşağıda verilen ölçekten yararlanarak saptayabilir ve istediğiniz sayıyı yazabilirsiniz.

Aşağıdaki durumlarla ilgili olarak kendi durumunuzu oran(%) olarak yazınız.

Asla					**Bazen**					**Kesinlikle**
%0	% 10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90	%100
yapamam										**yaparım**

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTÜN YETENEKLİLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Eski Madde Numarası	Yeni Madde Numarası		YÜZDE (Kutuya lütfen sayı yazınız)
1	**1**	1) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimi fark edebilirim.	
2	**2**	2) İngilizce dersinde sınıfımdaki üstün yetenekli öğrencimin olumlu sınıf atmosferini bozan olumsuz davranışlarını engelleyebilirim.	
3	**3**	3) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce öğrenmeye değer vermesini sağlayabilirim.	
4	**Çıkartıldı**	4) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce eğitimini desteklemek için ailesiyle etkin iletişim kurabilirim.	
5	**4**	5) Üstün yetenekli öğrencimin İngilizce dersinde sınıf arkadaşları ile uyum içerisinde olmamasına neden olan durumları ortadan kaldırabilirim.	
6	**5**	6) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrencim için değerlendirme biçimlerini farklılaştırabilirim.	
7	**6**	7) Üstün yetenekli öğrencim için Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim.	
8	**7**	8) Üstün yetenekli öğrencim için hazırladığım Bireysel Eğitim Programını (BEP) uygulayabilirim.	
9	**8**	9) İngilizce dersinde üstün yetenekli öğrenci için öğretim materyali geliştirebilirim.	